VALI ILIE

FLORENTINA MOGONEA
(coord.)

EDUCAȚIE ȘI SPIRITUALITATE

ediția a III-a



EDITURA MITROPOLIA OLTENIEI

CRAIOVA

2016

VALI ILIE

FLORENTINA MOGONEA

(coord.)

EDUCAŢIE

ŞI

SPIRITUALITATE

ediţia a III-a

EDITURA MITROPOLIA OLTENIEI

CRAIOVA

2016

Educaţie şi spiritualitate
ISSN 2360 – 4603
ISSN-L 2360 – 4603

CUPRINS

SECȚIUNEA ÎNVĂȚĂMÂNT PREUNIVERSITAR

SECŢIUNEA STUDENŢI

CUVÂNT ÎNAINTE

EDUCAŢIA ŞI SPIRITUALITATEA CREŞTINĂ ÎN LUMINA CUVÂNTULUI EVANGHELIC

În cuprinsul vieţii Sale pământeşti, Domnul nostru Iisus Hristos a împărtăşit celor ce-L ascultau puterea de a pricepe lucrurile omeneşti în lumina credinţei. Cel mai eficient experiment de cunoaştere a fost aşezat la îndemâna tuturor spre a se arăta: „*Calea, Adevărul şi Viaţa*".[1] Cu puterea Sa dumnezeiască, Mântuitorul Hristos a făcut „*din pescari apostoli şi din păgâni mucenici*". Şi astfel, din taină în taină, din înălţime în înălţime, din „*har peste har*", omul lui Dumnezeu a ajuns să privească prin ochii duhovniceşti ai sufletului spre o altă lume. El s-a făcut în stare să înţeleagă că dincolo de cerul pe care-l poţi privi cu ochii, dincolo de marginile pământului şi ţărmurile mării stă şi împărăţeşte puterea lui Dumnezeu cea negrăită, după cum arată Psalmistul: „*Minunată este ştiinţa Ta, mai presus de mine; este înaltă şi n-o pot ajunge. Unde mă voi duce de la Duhul Tău şi de la faţa Ta unde voi fugi? De mă voi sui în cer, Tu acolo eşti. De mă voi coborî în iad, de faţă eşti. De voi lua aripile mele de dimineaţă şi de mă voi aşeza la marginile mării. Şi acolo mâna Ta mă va povăţui şi mă va ţine dreapta Ta*".[2]

Învăţătura Domnului nostru Iisus Hristos, spre deosebire de cea omenească, pătrunde adâncurile fiinţei noastre şi înţelepciunea cuprinsă în ea este cu totul alta decât cea omenească. Spunem că Mântuitorul a grăit omeneşte pentru că El S-a făcut om. În felul acesta, Dumnezeu se adresează pentru prima dată lumii într-un grai articulat, cu vorbe omeneşti, pe înţelesul nostru. Mesajul pe care îl transmite este despre Tainele cele nearătate şi ascunse ale înţelepciunii dumnezeieşti, despre viaţa cea veşnică şi despre Tatăl cel ceresc. Valoarea acestei învăţături este aşadar una desăvârşită pentru că izvorăşte din înţelepciunea Preasfintei Treimi. „*Acolo este Tatăl, şi Fiul, şi Sfântul Duh, firea necreată, vrednicia de stăpân, bunătatea firească. Tatăl, principiul tuturor, cauza existenţei existenţelor, rădăcina a tot ce este viu. Din El a ieşit Izvorul vieţii, înţelepciunea, puterea, chipul întru asemănarea nevăzutului Dumnezeu, Fiul născut din Tatăl, Cuvântul cel Viu, Care este Dumnezeu şi este la Dumnezeu, şi nu adus la existenţă*".[3]

De aceea, oamenii când ascultau cuvintele Mântuitorului, se lipseau de hrana cea trupească şi exclamau: „*Omul acesta vorbeşte ca nimeni altul!*". Chiar şi atunci când cei de la templu s-au adunat să afle ceva despre Mântuitorul Hristos, ei au recunoscut că întru Dânsul se află cuvintele vieţii veşnice. Aşa se face că, în momentul în care Dumnezeu grăieşte şi învaţă, inima noastră se zideşte, sufletul se întăreşte, viaţa ni se sfinţeşte şi primim har, ca şi noi, la rândul nostru, să grăim despre Dânsul. Din acestea transcede foarte uşor înţelegerea prin care întreaga noastră pedagogie se regăseşte şi se rezumă în Cuvântul lui Dumnezeu. Prin intermediul Său, gândirea noastră este alcătuită în chipul, în icoana pe care, de la zămislire, o purtăm în noi. De aceea, „*creat după chipul şi asemănarea lui Dumnezeu, omul posedă o orientare esenţială care îl determină. Asemănarea se propune în realizarea personală a imaginii obiective. Ea declanşează epectaza, tensiunea intenţională către înălţimi, către cel Preaînalt*".[4] În acest sens, Sfânta Scriptură ne spune că, atunci când Domnul a venit la noi, El a venit întru ale Sale: „*În lume era şi lumea prin El s-a făcut, dar lumea nu L-a cunoscut. Întru ale Sale a venit, dar ai Săi nu L-au primit*" (In. 1, 10-11). Cuvintele Domnului sunt în darul vorbirii noastre, noi fiind singurele creaturi înzestrate cu această capacitate inteligibilă. Darul vorbirii, alături de cel al iubirii, izvorăsc din Dumnezeu pentru că sunt negreşit atribute ale Sale. În această pedagogie, cuvintele Mântuitorului Hristos ne fac să înţelegem şi să punem la inimă *adevărul despre menirea existenţei noastre pământeşti.*

În capitolul cinci al primei Sale Evanghelii, dedicat de Sfântul Apostol şi Evanghelist Matei „*Predicii de pe munte*", Domnul ne vorbeşte despre darul vederii duhovniceşti. El descrie astfel o mare calitate educaţională, întrucât fără lumina şi harul dumnezeiesc, învăţătura pe care o primim se consumă şi se risipeşte în întuneric. „*Luminătorul trupului este ochiul. Deci dacă ochiul tău e curat, tot trupul tău va fi luminat; dar dacă ochiul tău e rău, tot trupul tău va fi întunecat*" (v. 22-23). Gândind mai adânc la aceste cuvinte este de ajuns să înţelegem că prin darul vederii noi constatăm ce este în jurul nostru, luăm cunoştinţă de apropiaţii noştri şi ne bucurăm de frumuseţile pe care Dumnezeu le-a creat. Mântuitorul Hristos leagă acest dar de ochi şi de actul vederii. Pe filon teologic însă, ochiul are o altă conotaţie. De aceea, Mântuitorul

---

[1] In. 14, 6.
[2] Ps. 138, 6-10.
[3] Sf. Vasile cel Mare, *Omilia a XV-a, Despre credinţă*, în „Omilii şi cuvântări", trad. din limba greacă veche şi note de Pr. prof. Dumitru Fecioru, Ed. IBMBOR, Bucureşti, 2004, p. 269.
[4] Paul Evdokimov, *Vârstele vieţii spirituale. De la Părinţii Pustiei până în zilele noastre*, trad. din franceză de pr. prof. Ioan Buga şi Anca Manulescu, Ed. Humanitas, Bucureşti, 2006, p. 149.

vorbeşte în cuvântarea Sa despre „*ochiul conştiinţei*”. Cu alte cuvinte, am putea spune că dacă conştiinţa noastră este curată, tot trupul şi tot interiorul nostru sunt luminate. „*Mintea care a reuşit să se curăţească de patimile cele materiale,* spune Sfântul Vasile cel Mare, *care a putut să părăsească toată zidirea înţelegătoare şi, ca un peşte, să iasă din adânc şi să înoate la suprafaţa apei, ajunge în rugăciunea curată a credinţei şi vede pe Duhul cel Sfânt acolo unde este Fiul şi unde este Tatăl, în unire cu Ei, într-o singură fiinţă şi într-o singură fire, avându-le pe toate: bunătatea, dreptatea, sfinţenia, viaţa*”.[5]

De cele mai multe ori, privind în sfintele icoane, găsim „*Ochiul lui Dumnezeu*”, „*Ochiul Providenţei*”, care vede tot. De aici înţelegem că tot ceea ce învăţăm, conştiinţa noastră în integralitatea ei este o reflectare, o strălucire a Providenţei dumnezeieşti. Ea se aseamănă cu o oglindă a lui Dumnezeu, locul în care El se arată în interiorul nostru. Aşadar, conştiinţa pe care o primim la naştere este cu adevărat îndreptarul, judecătorul şi mângâietorul nostru. Cu ajutorul conştiinţei desluşim ce este bine şi ce este rău, analizăm ce trebuie să facem şi ce nu trebuie să facem potrivit Legii lui Dumnezeu. Am putea spune că ea este ochiul neadormit al fiinţei noastre, permanent veghetor şi căutător al luminii celei adevărate. Ea luminează ca o făclie toate gândurile noastre astfel încât, un gând bun, o faptă bună, poartă pecetea şi lumina vieţii noastre, arătând cu adevărat cine suntem. Dacă facem o faptă bună, conştiinţa ne descoperă că suntem într-adevăr ascultători ai poruncilor lui Dumnezeu şi plinitori ai voii Sale.

Există însă şi o conştiinţă rea. Pe de altă parte, Mântuitorul a învaţă că „*dacă ochiul tău e rău, tot trupul tău va fi întunecat*” (v. 23). Apare astfel o antiteză foarte sugestivă, între „*lumina*” ca strălucire şi curăţire a sufletului şi „*întunericul*” ca efect al răului şi al păcatului. Conştiinţa cea rea aduce în interiorul nostru întunericul păcatului şi depărtarea de Dumnezeu. De aceea, omul cu sufletul întunecat de răutate nu mai poate să deosebească şi să aleagă binele. Conştiinţa lui este pervertită, întunecată şi nu mai vede realitatea şi lumina mântuirii, adâncindu-se şi mai mult în întunericul unei vieţi morale decăzute. Chiar dacă aparent vede în jurul său lumina, omul păcătos îşi consumă întreaga sa viaţa în întuneric, pentru că atât gândurile cât şi faptele sale sunt întunecate. Mântuitorul Hristos spunea deseori cărturarilor şi fariseilor că sunt în întuneric şi că nu trăiesc în lumină, ignorând adevărul şi dreptatea, necăutând calea ce dreaptă care duce la mântuire.[6]

Aşadar, numai dacă ne oprim la aceste cuvinte avem mare folos, reuşind să facem o cercetare amănunţită asupra felului în care este necesar să ne pregătim viaţa. Educaţia ţine aşadar de lumina pe care o avem în sufletul nostru, iar lumina cunoştinţei vieţii noastre ne ajută să vedem în ce parte ne aflăm, unde şi până unde trebuie să mergem. De aceea, Mântuitorul Hristos ne învaţă să luăm aminte la acest aspect, arătând că: „*dacă lumina care e în tine este întuneric, dar întunericul cu cât mai mult!*”, aceasta întrucât „*nimeni nu poate să slujească la doi domni, căci sau pe unul îl va urî şi pe celălalt îl va iubi, sau de unul se va lipi şi pe celălalt îl va dispreţui; nu puteţi să slujiţi lui Dumnezeu şi lui mamona*”.[7]

Cei care trăiesc şi învaţă şi pe alţii să trăiască în lumină se află într-o viaţă fericită şi de aceea spunem în cântarea doxologică: „*întru lumina Ta vom vedea lumina*”. Astfel, Sfânta Liturghie este un ocean, o revărsare permanentă de lumină dumnezeiască şi ori de câte ori venim la Biserică şi participăm la sfintele slujbe ne îmbrăcăm în haină de lumină, strălucind tot mai mult, deoarece am primit haina de lumină prin Taina Sfântului Botez. Iată de ce, la finalul slujbei euharistice, rostim cu toţii: „*Am văzut lumina cea adevărată, am primit Duhul cel ceresc, am aflat credinţa cea adevărată nedespărţitei Sfintei Treimi, că aceasta ne-a mântuit pe noi*”. Prin urmare, în Sfânta noastră Biserică Ortodoxă există şi se promovează o pedagogie a descoperirii lucrurilor în lumină. În consecinţă, ne împărtăşim de lumina lui Dumnezeu când învăţăm şi ne însuşim lucruri bune şi virtuoase, când ne rugăm, când ne închinăm, când ne spovedim şi mai ales când ne împărtăşim cu Trupul şi Sângele Mântuitorului Iisus Hristos.

Pregătirea şi formare pedagogică sunt aşadar înscrise în viaţa noastră şi se află imprimate în codul nostru ontologic. Omul creşte fizic şi intelectual odată cu vârsta, însă el trebuie să crească şi spiritual. Aceasta înseamnă a te îmbogăţi de tot ceea ce lumea a acumulat în decursul timpului şi a aduna înlăuntru cele mai alese valori pe care Dumnezeu le-a lăsat şi alţii le-au experimentat. Nu trebuie să uităm însă niciodată faptul că suntem în planul lui Dumnezeu din veşnicie. El şi numai El ştie ce vom face şi când vom face, ce vom realiza şi când vom împlini cele pe care ni le-a dăruit să le facem în această viaţă. Întrucât El este Bunătatea prin excelenţă, sălăşluiesc în noi premisele unei educaţii şi ale unei creşteri. În acest context, idealul omului credincios este sfântul, cel care a fost consacrat de Dumnezeu. Prin urmare, educaţia

---

[5] Sf. Vasile cel Mare, *Omilia a XV-a, Despre credinţă*, p. 271.

[6] Cf. Mt. 23, 13-14 şi următoarele: „*Vai vouă, cărturarilor şi fariseilor făţarnici! Că închideţi împărăţia cerurilor înaintea oamenilor; că voi nu intraţi, şi nici pe cei ce vor să intre nu-i lăsaţi*”.

[7] Cf. Mt. 6, 23-24.

religioasă este un bun pe care noi trebuie să-l păstrăm şi să-l aprofundăm. Îl aşezăm cu sfinţenie în sufletul copiilor noştri, al tinerilor, pentru ca ei să aleagă tot ceea ce este mai bun şi tot ceea ce este mai curat.

Împărtăşindu-ne astfel aprecierea şi aleasa preţuire faţă de valorile perene ale educaţiei şi spiritualităţii noastre ortodoxe, felicităm apariţia celei de a treia ediţii a volumului colectiv „*Educaţie şi spiritualitate*". Lucrarea a fost publicată sub coordonarea dascălilor de la Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic, în colaborare cu Facultatea de Teologie Ortodoxă din Craiova. Prin valoarea ei sintetizatoare, acest volum adună laolaltă idei, analize şi elaborări academice, îmbogăţind astfel patrimoniul nostru scris, girat de Editura Mitropolia Olteniei.

† Dr. IRINEU,
Arhiepiscopul Craiovei şi Mitropolitul Olteniei

SECȚIUNEA
ÎNVĂȚĂMÂNT UNIVERSITAR

EGALITATEA DE ŞANSE ÎN EDUCAŢIE – IPOSTAZE ȘI IMPLICAȚII DE REALIZARE A EDUCAȚIEI
EQUAL OPPORTUNITIES IN EDUCATION – ASPECTS AND IMPLICATIONS IN ACHIEVING EDUCATION

Conf. univ. dr. ALEXANDRINA MIHAELA POPESCU
DPPD, Universitatea din Craiova

Rezumat

Egalitatea de şanse în domeniul educaţiei presupune oferirea de condiții egale in ceea ce priveşte accesul la toate nivelurile de instruire şi de formare profesională, inclusiv ucenicia la locul de muncă, la perfecţionare şi, în general, la educaţia continuă.

Egalitatea oportunităţilor educaţionale, concept dezvoltat de sociologia educaţiei la începutul anilor '70, rămâne unul deosebit de actual şi astăzi atât la nivelul dezbaterilor teoretice, cât şi prin implicaţiile pe care le are asupra politicilor educaţionale. Actualitatea conceptului vine din faptul că, în ciuda consensului valoric asupra dezirabilităţii egalităţii de şansă în educaţie, starea de fapt a sistemelor educaţionale este caracterizată încă de inegalitate. Există deci o presiune firească spre coerenţă, spre o punere în acord a opţiunilor valorice cu realitatea. Creşterea cererii de educaţie pentru nivele din ce în ce mai înalte de şcolaritate şi creşterea preocupărilor părinţilor legate de calitatea educaţiei sunt presiuni constante care aduc în actualitate conceptul de egalitate a oportunităţilor educaţionale şi în special căutarea unor modalităţi practice de transpunere a acestuia în politici educaţionale. Cel mai adesea politicile şcolare de egalizare a oportunităţilor educaţionale au fost privite de către decidenţii politici sau de către unii teoreticieni ai educaţiei ca mijlocul predilect de reducere a inegalităţilor din societate.

Cuvinte cheie: *egalitate de şanse, educaţie, inegalitate*

Abstract

Equal opportunities in education involves providing equal conditions regarding access to all levels of education and training, including apprenticeship employment, training and generally in lifelong learning.

Equal educational opportunities, a concept developed by sociology of education at Incept 70s, particularly the current one remains today both in the theoretical debate and the implications it has on educational policies. News concept comes from the fact that despite the consensus on the desirability value equal opportunities in education, the situation of the educational system is still characterized by inequality. So there is a natural pressure for coherence towards a formal agreement with reality value options. Increased demand for education levels increasingly higher 'education and increasing concerns of parents about the quality of education is constant pressure to bring the current concept of equal educational opportunities and especially the search for practical ways of implementing its educational policy. Most often school policies equalizing educational opportunities were regarded by policymakers or by some theorists of education as a preferred means of reducing inequality in society.

Key words: *equal opportunities, education, inequality*

Egalitatea între femei şi bărbaţi este un drept fundamental, o valoare comună a UE, şi o condiţie necesară pentru realizarea obiectivelor UE de creştere economică, ocuparea forţei de muncă şi a coeziunii sociale. Cu toate că inegalităţile încă există, în prezent UE a făcut progrese semnificative în ultimele decenii în realizarea egalităţii între femei şi bărbaţi.

Declaraţia Universală a Drepturilor Omului şi Convenţia Naţiunilor Unite privind eliminarea tuturor formelor de discriminare recunosc dreptul la egalitate în faţa legii şi protecţia împotriva discriminării ca fiind drepturi universale.

În acelaşi timp, Organizaţia Internaţională a Muncii interzice discriminarea în ceea ce priveşte încadrarea în muncă şi ocuparea forţei de muncă. În cadrul organizaţiei Consiliului Europei, egalitatea de gen reprezintă o parte integrantă a drepturilor omului şi un criteriu pentru democraţie. Articolul 14 din Convenţia Europeană a Drepturilor Omului (CEDO) a stabilit încă din 1950 interzicerea discriminării bazată pe sex în relaţie cu drepturile cuprinse în Convenţie.

Protocolul 12 la Convenţie, intrat în vigoare în aprilie 2005 reprezintă un important pas înainte în procesul de consolidare a egalităţii dintre bărbaţi şi femei prin asigurarea unei interdicţii generale a discriminării de către orice autoritate publică, inter alia pe motive de sex, în ceea ce priveşte exercitarea oricărui drept prevăzut de lege şi nu numai drepturile şi libertăţile înscrise în CEDO.

Cel mai important instrument juridic pentru drepturile sociale şi economice garantate de Consiliul Europei, Carta Socială Europeană (Revizuită) consolidează egalitatea dintre femei şi bărbaţi, arătând în articolul 20 că „în vederea exercitării efective a dreptului la egalitate de şanse şi de tratament în materie de angajare şi de profesie fără discriminare în funcţie de sex, părţile se angajează să recunoască acest drept şi să ia măsurile adecvate pentru a asigura şi a promova aplicarea sa" în ceea ce priveşte accesul la angajare, protecţia împotriva concedierii, şi reintegrarea profesională, orientare şi formare profesională, recalificarea şi readaptarea profesională, condiţiile de angajare şi de muncă, inclusiv salarizarea, evoluţia carierei, inclusiv promovarea. Dreptul la egalitate de şanse este un drept fundamental şi în cadrul Uniunii Europene, în acest sens fiind luate toate măsurile necesare pentru combaterea discriminării şi promovarea egalităţii între femei si bărbaţi.

Cadrul normativ în materie de egalitate şi discriminare a fost creat pornind de la principiul liberei circulaţii a lucrătorilor stipulat în Tratatul de la Roma (1957). Conform acestui principiu, este interzisă

discriminarea angajaţilor din statele membre pe motive de naţionalitate. Tot atunci a fost introdusă aplicarea principiului retribuţiei egale pentru muncă egală.

Directiva Consiliului 2000/78/EC din 27 noiembrie 2000 are ca obiectiv stabilirea unui cadru general de combatere a discriminării pe motive de apartenenţă religioasă sau convingeri, handicap, vârstă sau orientare sexuală în ceea ce priveşte încadrarea în muncă şi ocuparea forţei de muncă, în vederea punerii în aplicare, în statele membre, a principiului egalităţii de tratament. Pentru o mai bună promovare a principiului egalităţii între bărbaţi şi femei, Comisia a adoptat în 2010 Carta Femeilor, în care subliniază necesitatea de a lua în considerare egalitatea de gen în toate politicile sale, propunând cinci domenii prioritare de acţiune. Cele cinci domenii prioritare definite sunt: independenţa economică egală, remuneraţie egală pentru aceeaşi muncă şi prestarea unei munci echivalente, egalitatea în luarea de decizii, demnitate, integritate şi încetarea violenţei bazate pe gen, egalitatea de şanse între femei şi bărbaţi în cadrul acţiunilor externe.

Strategia pentru egalitate între femei şi bărbaţi 2010-2015 este un alt document strategic al UE, reprezintă programul de lucru al Comisiei pentru perioada 2010-2015 şi urmează abordarea dublă, care îmbină iniţiative specifice şi integrarea principiului egalităţii între femei şi bărbaţi în toate politicile şi activităţile UE. Strategia identifică acţiuni în cinci domenii prioritare definite în Carta femeilor şi un sector care abordează aspecte transversale. Pentru fiecare domeniu prioritar sunt descrise acţiuni cheie destinate stimulării schimbării, precum şi realizării de progrese.

Constituţia din România consacră încă din primele sale articole principiul egalităţii. Astfel, în articolul 4 intitulat Unitatea poporului şi egalitatea între cetăţeni în alin. 2 se afirmă că România este patria comună şi indivizibilă a tuturor cetăţenilor săi, fără deosebire de rasă, de naţionalitate, de origine etnică, de limbă, de religie, de sex, de opinie, de apartenenţă politică, de avere sau origine socială. În art. 16 (Egalitatea în drepturi) alin. 1 din Constituţie se prevede că: Cetăţenii sunt egali în faţa legii şi a autorităţilor publice, fără privilegii şi fără discriminări iar în alin. 3 este garantată egalitatea de şanse între femei şi bărbaţi în ceea ce priveşte ocuparea funcţiilor şi demnităţilor publice, civile sau militare. Articolul 41 (Munca şi protecţia socială a muncii) alineatul 4 consacră principiul nediscriminării pe criteriul genului în ceea ce priveşte remunerarea şi prevede ca la muncă egală femeile au salariu egal cu bărbaţii.

Legea cadru care reglementează egalitatea de gen o reprezintă Legea 202/2002, republicată în 2007 consacrată promovării egalităţii de şanse între femei şi bărbaţi, în vederea eliminării tuturor formelor de discriminare pe criteriul de sex. Art. 1 alin. 2 defineşte egalitatea de şanse şi de tratament între femei şi bărbaţi ca fiind luarea în considerare a capacităţilor, nevoilor şi aspiraţiilor diferite ale persoanelor de sex masculin, şi respectiv feminin şi tratamentul egal al acestora. Art. 2 enumeră domeniile în care se aplică măsurile pentru promovarea egalităţii de şanse între femei şi bărbaţi: domeniul muncii, educaţiei, sănătăţii, culturii şi informării, politicii, participării la decizie, furnizării şi accesului la bunuri şi servicii, precum şi în alte domenii reglementate prin legi speciale. Nu sunt considerate discriminări măsurile speciale prevăzute de lege pentru protecţia maternităţii, naşterii şi alăptării, acţiunile pozitive pentru protecţia anumitor categorii de bărbaţi sau femei. Este permisă diferenţa de tratament bazată pe o caracteristică de sex în situaţia în care aceasta reprezintă o cerinţă profesională specifică, determinată de natura activităţilor profesionale specifice. În domeniul muncii, egalitatea de şanse şi de tratament între femei şi bărbaţi este asigurată prin accesul nediscriminatoriu la alegerea ori exercitarea liberă a unei profesii ori activităţi, angajare şi promovare în ierarhia profesională, venituri egale pentru muncă de valoare egală, informare şi consiliere profesională, programe de iniţiere, calificare, perfecţionare, specializare şi recalificare profesională, condiţii de muncă ce respectă normele de sănătate şi securitate în muncă, conform prevederilor legislaţiei în vigoare, beneficii care nu sunt de natură salarială, precum şi la sistemele publice şi private de securitate socială, organizaţii patronale, sindicale, organisme profesionale, prestaţii şi servicii sociale acordate conform legii. Legea reglementează egalitatea de şanse între femei şi bărbaţi având o aplicabilitate generală, pentru toate persoanele atât în sectorul public cât şi în cel privat. Ea prevede obligativitatea pentru angajatori a introducerii în regulamentele interne de organizare şi funcţionare a dispoziţiilor care să interzică discriminarea pe criterii de sex. De asemenea, angajaţii beneficiază de dreptul permanent la informare asupra drepturilor pe care le au prin afişare în locuri vizibile. Legea cuprinde prevederi care reglementează protecţia maternităţii, hărţuirea sau hărţuirea sexuală, accesul la educaţie,servicii de sănătate, cultură, participarea femeilor la conducere şi decizie, respectarea principiului egalităţii de şanse în mass media.

Ordonanţa de urgenţă a Guvernului nr. 67/2007 privind aplicarea principiului egalităţii de tratament între bărbaţi şi femei în cadrul schemelor profesionale de securitate socială reglementează măsurile pentru aplicarea principiului egalităţii de tratament între bărbaţi şi femei în schemele profesionale de securitate socială al căror scop este de a furniza salariaţilor sau persoanelor care desfăşoară activităţi independente prestaţii menite să suplimenteze ori să înlocuiască prestaţiile prevăzute de sistemul general public de securitate socială, indiferent dacă apartenenţa la aceste scheme este obligatorie sau facultativă. Prevederile

acestei ordonanţe se aplică populaţiei active, inclusiv persoanelor care desfăşoară activităţi independente, persoanelor a căror activitate este întreruptă de boală, maternitate, accident sau şomaj involuntar, persoanelor care caută un loc de muncă, pensionarilor, persoanelor cu handicap, persoanelor care au dobândit o invaliditate, precum şi cele care revendică drepturile în numele lor, în condiţiile legii.

Ordonanţa de urgenţă a Guvernului nr. 61/2008 privind implementarea principiului egalităţii de tratament între femei şi bărbaţi în ceea ce priveşte accesul la bunuri şi servicii şi furnizarea de bunuri şi servicii, stabileşte cadrul pentru combaterea discriminării bazate pe criteriul de sex în ceea ce priveşte accesul la bunuri şi servicii şi furnizarea de bunuri şi servicii, în vederea punerii în practică a principiului egalităţii de tratament. Prevederile ei se aplică tuturor persoanelor fizice şi juridice din sectorul public sau privat, inclusiv organismelor publice, care furnizează bunuri şi servicii aflate la dispoziţia publicului, independent de persoana în cauză, şi care sunt oferite în afara vieţii private şi familiale şi privesc tranzacţiile care se derulează în acest cadru.

Egalitatea de şanse în domeniul educaţiei presupune oferirea de condiții egale in ceea ce privește accesul la toate nivelurile de instruire şi de formare profesională, inclusiv la educaţia continuă.

Egalitatea oportunităţilor educaţionale, concept dezvoltat de sociologia educaţiei la începutul anilor ’70, rămâne unul deosebit de actual şi astăzi atât la nivelul dezbaterilor teoretice, cât şi prin implicaţiile pe care le are asupra politicilor educaţionale. Actualitatea conceptului vine din faptul că, în ciuda consensului valoric asupra dezirabilităţii egalităţii de şansă în educaţie, starea de fapt a sistemelor educaţionale este caracterizată încă de inegalitate. Există deci o presiune firească spre coerenţă, spre o punere în acord a opţiunilor valorice cu realitatea. Cerinţa pentru o mai mare egalitate a oportunităţilor educaţionale nu vine doar dinspre teoreticienii educaţiei, interesaţi să-şi vadă conceptele şi construcţiile teoretice puse în practică, sau dinspre decidenţii politici interesaţi de mai multă egalitate pentru a-şi realiza programele politice, ci chiar dinspre subiecţii egalităţii de şansă, dinspre publicul larg. Creşterea cererii de educaţie pentru nivele din ce în ce mai înalte de şcolaritate şi creşterea preocupărilor părinţilor legate de calitatea educaţiei sunt presiuni constante care aduc în actualitate conceptul de egalitate a oportunităţilor educaţionale şi în special căutarea unor modalităţi practice de transpunere a acestuia în politici educaţionale. Cel mai adesea politicile şcolare de egalizare a oportunităţilor educaţionale au fost privite de către decidenţii politici sau de către unii teoreticieni ai educaţiei ca mijlocul predilect de reducere a inegalităţilor din societate.

Măsuri posibile de administrare a inegalităţilor

Abordarea provocărilor apărute la nivelul rolurilor şi stereotipurilor de gen nu este o sarcină uşoară nici pentru factorii de decizie şi nici pentru practicienii din domeniul educaţiei (cadre didactice, directori de şcoli, consilieri etc.). O măsură foarte des menţionată în literatura de specialitate este eliminarea stereotipurilor de gen prin revizuirea manualelor şcolare, a materialelor auxiliare, a întrebărilor de la testele de evaluare. Alte măsuri includ creşterea atenţiei acordate activităţii desfăşurate de cadrul didactic, alegerea unor metode didactice care să implice lucrul elevilor în perechi de sexe diferite sau gruparea lor în colective de acelaşi sex, dacă activitatea se pretează acestei abordări, sau furnizarea unui sprijin mai important la învăţătură.

Cadrele didactice şi directorii de şcoli au nevoie de consiliere practică în ceea ce priveşte contextul legal adecvat problematicii de gen şi în ceea ce priveşte dezvoltarea unui climat şcolar corespunzător, a informării asupra metodelor de predare, conţinutului disciplinelor de studiu şi evaluării (Myers et al., 2007). Referitor la organizarea activităţii didactice, alegerea disciplinelor de studiu şi a orarului în şcoli, cercetările arată că modul în care materiile sunt prezentate elevilor poate schimba modelele de gen în ceea ce priveşte participarea.

Caracterul obligatoriu al materiilor „tipic” masculine sau „tipic” feminine sau restricţionarea opţiunilor poate influenţa modelele de participare (Smyth & Darmody, 2007). Dezvoltarea unei bune relaţii profesor – elev este un factor cheie pentru generarea unei schimbări în abordarea dimensiunii de gen în şcoli şi, în particular, încurajarea cadrelor didactice să aibă o atitudine nediscriminatorie şi respectuoasă faţă de elevi. Acest aspect se poate realiza pe mai multe căi: de exemplu, prin dezvoltarea unor politici de egalitate de gen aplicate la nivelul instituţiei de învăţământ, prin monitorizarea dinamicii clasei şi a nivelurilor de sprijin şi atenţie oferite elevilor. Dar, cadrele didactice şi formatorii implicaţi în educaţia cadrelor didactice au o atitudine deseori conservatoare faţă de chestiunile legate de gen şi un comportament care reproduce ideile şi aşteptările stereotipice tradiţionale. Cei mai mulţi profesori nu învaţă să aplice metode de promovare a egalităţii de gen în şcoli. De aceea, toate programele de formare a cadrelor didactice ar trebui să aibă un modul principal pe tematica egalităţii de gen.

Cadrele didactice ar trebui să fie evaluate şi pe baza acestui criteriu pe parcursul programelor educaţionale de practică şi de instruire la locul de muncă (Comisia Europeană 2009c, p. 81). În privinţa potenţialului avantaj de a avea mai mulţi profesori bărbaţi în şcoli, nu există o evidenţă clară a influenţei

benefice asuprea performanţelor şcolare a elevilor pe care ar putea să o aibă o distribuţie mai echilibrată între cadrele didactice femei şi cadrele didactice bărbaţi. Doar cadrele didactice însele (femei şi bărbaţi, la un loc) care îşi contestă propriile roluri tradiţionale, ale lor şi ale elevilor lor, pot produce o schimbare în acest domeniu (DCSF, 2008). Cercetătorii aduc critici tendinţelor curente care aduc în discuţie „feminizarea" excesivă a profesiei de cadru didactic, aşa cum critică şi favorizarea fetelor sau riscul final de a responsabiliza pe cineva în privinţa rezultatelor şcolare slabe obţinute de băieţi (Skelton, 2002). Dar, a cataloga profesia de cadru didactic ca fiind „feminină", în special la nivelul învăţământului preşcolar şi primar, înseamnă de multe ori şi că această profesie are un statut inferior şi că se bucură de o slabă recunoaştere socială, ceea ce se reflectă în salariu şi în condiţiile de muncă (Mills et al., 2004). Cu toate acestea, atragerea mai multor bărbaţi către profesii din domeniul educaţional, cu scopul de a contracara dezechilibrele de gen la acest nivel, este încă o direcţie potenţială pe care ar trebui să o aibă în vedere factorii de decizie, şcolile şi consilierii de carieră. Ceea ce, în mod evident, este strâns legat de promovarea femeilor în poziţii de conducere în instituţiile de învăţământ şi cu contestarea rolurilor tradiţionale, atât ale femeilor, cât şi ale bărbaţilor.

Îmbunătăţirea sub-culturilor şcolare

Încercarea de a transforma impactul distructiv al anumitor sub-culturi şcolare şi atitudini negative faţă de rezultatele băieţilor sau ale anumitor grupuri de băieţi (şi uneori de fete) poate fi privită de asemenea ca o contribuţie pozitivă la rezolvarea problemelor de egalitate de gen. Strategiile includ încurajarea dezvoltării unor conduite şi atitudini mai mature în ceea ce priveşte studiul şi facilitarea extinderii unei culturi şcolare unde elevii (băieţi) pot obţine rezultate bune fără teama de a fi ridicoli şi fără să aibă un comportament perturbator. Warrington et al. (2006) identifică o serie de componente cheie pentru şcoli, cum ar fi exigenţă în stabilirea nivelurilor înalte de auto-disciplină, obligaţia de a valorifica diversitatea prin conţinuturi adecvate ale programei şi activităţilor şcolare şi cultivarea unui sentiment de mândrie în privinţa muncii proprii şi a comportamentului afişat. Membrii personalului didactic trebuie să aibă grijă ca elevii să ştie că progresele pe care le fac şi satisfacţia cu privire la activitatea lor sunt recunoscute în şcoală.

Implicarea parentală

Sprijinul oferit de părinţi este vital pentru promovarea egalităţii de gen în şcoli. S-a observat că egalitatea de gen poate fi ameliorată prin implicarea părinţilor în activităţi cu caracter general desfăşurate în şcoală, prin participarea la diferite proiecte specifice orientate spre domeniul egalităţii de gen şi prin ajutorul acordat în vederea dezvoltării unei culturi şcolare mai orientate spre echitate (Condie et al., 2006). De asemenea, este important să se creeze spaţii şi oportunităţi unde părinţii mai Concluzii 119 puţin privilegiaţi să aibă o voce şi o mai bună reprezentativitate. Obiectivul ar putea fi atins prin furnizarea unor diferite forme de sprijin, cum ar fi broşurile de informare, întâlnirile informale şi grupurile de discuţii (Maguire, 2007). Acest aspect este de o importanţă particulară deoarece părinţii reprezintă o legătură cu lumea exterioară, care nu oferă în mod obligatoriu oportunităţi egale pentru băieţi şi fete.

Bibliografie

1. Maguire, M. (2007). Home-school relations. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, eds. *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham.
2. Mills, M., Martino, W. & Lingard, B.(2004). Attracting, recruiting and retaining male teachers: Policy issues in the male teacher debate. *British Journal of Sociology of Education*, 25(3).
3. Myers, K., Taylor, H., Adler, S. & Leonard, D. eds. (2007). *Genderwatch: ...still watching.* Stoke-On-Trent: Trentham.
4. Skelton, C. (2002). The 'feminisation of schooling' or 're-masculinising' primary education? *International Studies in Sociology of Education*, 12(1).
5. Smyth, E. & Darmody, M. (2007). *'Man Enough to Do It'? Girls and non-traditional subjects in lower secondary education,* ESRI Working Papers Disponibil la: http://www.esri.ie/UserFiles/publications/20070711094151/WP198.pdf.
6. Warrington M., Younger, M. & Bearne, E. (2006). *Raising boys' achievement in primary schools: Towards a holistic approach.* Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill.
7. http://www.cedu.ro/coperti/Educatia%20in%20mediile%20dezavantajate.pdf.
8. http://www.cedu.ro/coperti/Educatia%20in%20mediile%20dezavantajate.pdf.
9. http://www eqparenting.com, Emotionally Intelligent Parenting.
10. http://www.glef.org/, Emotional Intelligence Sampler, Elias M, Emotional Intelligence: The'Missing Piece', George Lucas Educational Foundation, 2001.
11. http://www.eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/120RO.pdf.
12. https://www.senat.ro/UploadFisiere%5C106d721d-55e0-4283-ad91-45926e1b1b64%5Cghid-egalitate-de-sanse-anofm-ifi.pdf.
13. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006_0092en01.pdf.

CUNOAȘTEREA LUI DUMNEZEU: PREMISE, CONOTAȚII ȘI CONȚINUTURI DUHOVNICEȘTI
THE KNOWLEDGE OF GOD: PREMISES, CONOTATIONS AND SPIRITUAL CONTENT

Pr. Conf. univ. dr. NICOLAE RĂZVAN STAN
Facultatea de Teologie Ortodoxă / Centrul de Studii Teologice și Interreligioase (CSTI), Universitatea din Craiova

Rezumat
Cunoașterea lui Dumnezeu este posibilă prin Dumnezeu și împreună cu Dumnezeu. Persoana umană poate să-L cunoască pe Dumnezeu, deoarece Însuși Dumnezeu dorește acest lucru. Dumnezeu îl creează pe om capabil să participe la cunoașterea Sa, dar, în același timp, se și descoperă omului, ajutându-l să înțeleagă și să se împărtășească de taina dumnezeiască. Pentru teologia ortodoxă cunoașterea lui Dumnezeu și viața duhovnicească sunt realități inseparabile și nu se pot concepe una fără alta. Ambele se susțin și se presupun, lucru care demonstrează că ignoranța nu are nimic în comun cu doctrina creștină și cu viața duhovnicească. Trăirea duhovnicească se fundamentează pe cunoașterea lui Dumnezeu și pe comuniunea personală cu El. În acest sens, cunoașterea lui Dumnezeu susține și dezvoltă viața duhovnicească, și-l ajută pe credincios să se deschidă cu mai multă ardoare comuniunii personale cu Dumnezeu.
Cuvinte cheie: *cunoașterea lui Dumnezeu, viață duhovnicească, participare, comuniune, revelație, înțelegere*

Abstract
The knowledge of God is possible only through and with God. The human being can know God, because God Himself wants to be known. God creates in the human being the ability to participate, to perceive and to know God, but, at the same time, God reveals Himself and helps the man to understand and be part of the Divine mystery. The Orthodox theology considers that the knowledge of God and the spiritual life are inseparable realities and one encompasses the other. Both support and depend on each other, which demonstrates that ignorance has nothing in common with the Christian doctrine or with the spiritual life. The spiritual life is founded on the knowledge of God and is based on a personal communion with Him. Therefore, the knowledge of God nourishes and enriches the spiritual life and makes the believer more willing to a personal communion with God.
Key words: *knowledge of God, spiritual life, participation, communion, revelation, understanding*

Dumnezeu poate fi cunoscut pentru că El dorește acest lucru. Toată cunoașterea dumnezeiască, în multitudinea formelor și metodelor sale de realizare, este posibilă în baza iconomiei lui Dumnezeu și a dorinței Sale de a fi și a rămâne în comuniune permanentă cu fiecare persoană umană în parte. Astfel, Dumnezeu grăiește și se revelează, se face cunoscut oamenilor prin toate mijloacele posibile de comunicare, tocmai pentru a fi receptat, perceput și înțeles. El vorbește prin creație și inspirație, prin cuvinte directe și indirecte tocmai pentru a nu lăsa nici un tip uman de percepție fără posibilitatea împărtășirii de cunoașterea Sa.

Pe de altă parte, cunoașterea lui Dumnezeu este posibilă și pentru faptul că omul este creat capabil pentru o asemenea acțiune deosebită. Omul este zidit ca ființă teologică și teologală, cu abilitatea de a înțelege revelația dumnezeiască și de a intra în dialog cu Dumnezeu. Așa cum ne mărturisește cartea Facerii, omul primește odată cu viața și cuvântul lui Dumnezeu, în sensul că pe măsură ce începe să se simtă și să se vadă viu, el îl aude și-l vede pe Dumnezeu Cel ce lucrează în sine, pe Dumnezeu care-l creează și-l cheamă la ființare (Fac. 1, 26-27). Astfel că Dumnezeu vorbește cu omul din prima clipă a existenței sale (Fac. 1, 28), descoperindu-i-Se și arătându-i care este menirea sa teologică. Omul nu-l descoperă în timp pe Dumnezeu, ci îl are și-l cunoaște chiar din momentul în care începe să existe.

Aceste aspecte, enumerate mai sus, sunt deosebit de importante pentru subiectul nostru, deoarece ne arată că existența umană și cunoașterea lui Dumnezeu sunt realități teologice complementare, interdependente și concordante.

Dumnezeu se face cunoscut omului permanent. El vorbește necontenit umanității, atât prin creație, cât și prin Sfânta Scriptură sau print-o serie de acțiuni directe sau indirecte pe care le presupune revelația naturală și cea supranaturală a lui Dumnezeu. Cu privire la aceste realități, Sfânta Scriptură ne oferă o serie de mărturii, și anume: „Cerurile spun slava lui Dumnezeu și facerea mâinilor Lui o vestește tăria. Ziua zilei spune cuvânt, și noaptea nopții vestește știință. Nu sunt graiuri, nici cuvinte, ale căror glasuri să nu se audă" (Ps. 18, 1-3); „Rogu-te, fiule, ca, la cer și la pământ căutând și văzând toate cele ce sunt într-însele, să cunoști că din ce n-au fost le-a făcut pe ele Dumnezeu și pe neamul omenesc așijderea l-a făcut" (2 Mac. 7, 28); „Pentru că ceea ce se poate cunoaște despre Dumnezeu este cunoscut de către ei; fiindcă Dumnezeu le-a arătat lor. Cele nevăzute ale Lui se văd de la facerea lumii, înțelegându-se din făpturi, adică veșnica Lui putere și dumnezeire, așa ca ei să fie fără cuvânt de apărare" (Rom. 1, 19-20) etc.

La rândul său, Sf. Ap. Pavel, făcând o analiză a tuturor formelor și mijloacelor în care și prin care Dumnezeu S-a descoperit oamenilor de-a lungul istoriei, rostește următoarele cuvinte: „După ce Dumnezeu odinioară, în multe rânduri și în multe chipuri, a vorbit părinților noștri prin prooroci, în zilele acestea mai de

pe urmă ne-a grăit nouă prin Fiul, pe Care L-a pus moştenitor a toate şi prin Care a făcut şi veacurile" (Evr. 1, 1-2).

Această afirmaţie are rolul de a arăta deschiderea deosebită pe care Dumnezeu o realizează faţă de creaţie şi umanitate, şi dorinţa Sa cea mai înaltă de a ni se împărtăşi prin cunoaştere. În acest sens, este clar că prin Întrupare Dumnezeu se pogoară la nivelul nostru de comunicare şi de percepţie, şi prin toate ale noastre – limbaj, cuvinte, gesturi, imagini etc. – ne vorbeşte şi ne transmite pe cele ale Lui – viaţa, puterea şi sfinţenia dumnezeiască. Mântuitorul Hristos foloseşte cuvinte omeneşti pentru ca toţi oamenii să poată să-L înţeleagă: „Iisus Hristos e auto-revelaţia deplină a lui Dumnezeu. Prezenţa dumnezeirii din El nu e o închipuire omenească, ci o realitate masivă pentru toţi cei ce-au stat fără prejudecăţi aproape de El şi pentru toţi cei ce le ascultă mărturisirea sau citesc Evangheliile din care persoana Lui, neputând fi rodul unei măiestrite elaborări mintale, se înalţă pe deasupra a tot ce poate fi persoană pur pământească. Evangheliile nu pot fi explicate altfel decât ca scrise sub impresia covârşitoare a unei fiinţe care n-a fost numai om, ci şi Dumnezeu. Prin Iisus Hristos ştim sigur că Dumnezeu e realitate, ştim sigur cum e Dumnezeu, ştim sigur ce vrea El de la noi, ştim sigur că El e aproape de noi şi că ne aşteaptă la judecata cea mare. Noi trăim în certitudinea realităţii, nu în nesiguranţele închipuirilor proprii. Noi trăim din încrederea neclintită în ajutorul dumnezeiesc şi din conştiinţa absolută a obligativităţii noastre în faţa voii descoperite a lui Dumnezeu, nu din probabilităţile ideologiilor proprii, în care singura forţă certă, dar lipsită de echilibru şi de rezistenţă în încercări, este orgoliul individualist alimentat de pasiuni".[1]

În acest context este important de subliniat faptul că subiectul principal care face posibilă cunoaşterea lui Dumnezeu este chiar Dumnezeu. El este Cel care ne vorbeşte despre Sine, Cel care ni se prezintă şi ne face cunoscută voia Sa.

Autorevelarea lui Dumnezeu garantează, în acelaşi timp, atât concreteţea şi originalitatea adevărului transmis, cât şi finalitatea duhovnicească a celor descoperite. Dumnezeu ni se descoperă pe Sine şi, totodată, ne descoperă şi pe noi, ajutându-ne să ne deschidem, să percep şi să înţelegem tot ceea ce El ne transmite. În aceste condiţii, este clar că participarea la cunoaşterea lui Dumnezeu se prezintă ca ştiinţa deosebită de asumare a adevărului şi de depăşire a oricărei forme de speculaţie sterilă, imaginaţie fantezistă sau ignoranţă. Cu alte cuvinte, realizarea cunoaşterii lui Dumnezeu în modul său autentic presupune raportarea corectă la conţinutul revelaţiei dumnezeieşti, la ceea ce Însuşi Dumnezeu ne-a descoperit: „Un Dumnezeu care nu s-a revelat, ci e o imagine construită de om după cum îi convine lui, este un idol. În plăsmuirea construită de om e plasat totdeauna ceva din lumea creată, un element al lumii pe care omul îl îndumnezeieşte. Numai revelaţia apropie de om ceva cu totul de dincolo de lume, adică divinitatea. Mitul, cuprinzând în figura lui ceva din lumea creată, înalţă spre închinare idoli. Mitul şi idolul ţin împreună şi unde este el nu este realitatea lui Dumnezeu. Având pe Dumnezeu real în Iisus Hristos, noi nu ne putem face idoli din ceea ce convine intereselor şi poftelor noastre individuale sau colective, idoli pe care să-i servim cu uitarea de Dumnezeu. Cei cărora s-a descoperit Dumnezeu în toată realitatea sa nu mai au nicio plăcere să-şi construiască dumnezei după pofta inimii lor… Dacă Dumnezeu, fiind mai mare ca omul, nu se lasă construit de om, ci se revelează El însuşi cu suveranitatea Sa ce copleşeşte pe om, cei ce primesc această descoperire, făcând implicit experienţa stăpânirii Lui absolute, ştiu că toată făptura trebuie să se supună Lui şi deci nicio parte din natură nu poate fi considerată Dumnezeu, adică idol".[2]

Ca proces amplu de participare şi de transpunere continuă, cunoaşterea lui Dumnezeu introduce pe credincios în „taina lui Dumnezeu" (I Cor. 2, 1), ca descoperire, arătare şi transmitere a realităţilor dumnezeieşti faţă de cei ce-L caută pe Dumnezeu cu credinţă şi cu stăruinţă: „Propovăduim înţelepciunea de taină a lui Dumnezeu, ascunsă, pe care Dumnezeu a rânduit-o mai înainte de veci, spre slava noastră, pe care niciunul dintre stăpânitorii acestui veac n-a cunoscut-o, căci, dacă ar fi cunoscut-o, n-ar fi răstignit pe Domnul slavei; ci precum este scris: «Cele ce ochiul n-a văzut şi urechea n-a auzit, şi la inima omului nu s-a suit, pe acestea le-a gătit Dumnezeu celor ce-L iubesc pe El»" (I Cor. 2, 7-9).

Dumnezeu atrage tot timpul pe om în cunoaşterea Sa. El, Sfânta Treime, este Fiinţa personală care intră în relaţie şi se face cunoscut omului-persoană. Este o cunoaştere interpersonală realizată între Sfânta Treime şi persoanele umane, de aceea această cunoaştere implică o serie de factori care caracterizează legătura dintre cei care sunt implicaţi în această acţiune, precum: conştiinţa de sine, capacitatea de raţionalizare şi de dialog, sinceritatea, iubirea etc. Dumnezeu, prin energiile Sale necreate – harul Său îndumnezeitor, se pogoară în mod permanent pe firul raţiunii, al simţirii şi al trăirii duhovniceşti la cei ce-l caută cu ardoare, şi descoperindu-Se în inima şi cugetul lor îi ajută pe aceştia să intre şi să se păstreze în comuniune cu Sine: „Dumnezeu e izvorul puterii şi al luminii, care ne atrage mereu mai sus în cunoaştere, în

[1] DUMITRU STĂNILOAE, *Poziţia domnului Lucian Blaga faţă de Creştinism şi Ortodoxie*, Ed. Paideia, Bucureşti, 1997, p. 130.
[2] IDEM, *Poziţia domnului Lucian Blaga faţă de Creştinism şi Ortodoxie*, p. 131.

desăvârşirea vieţii. El nu e un plafon care să oprească înălţarea noastră. El e Supremul, dar supremul fără de sfârşit şi inepuizabil în atracţia exercitată asupra noastră, în darurile pe care le revarsă asupra noastră. De fapt, lucrul acesta nu e posibil decât dacă Dumnezeu este persoană şi relaţia noastră cu El e o relaţie de iubire. O natură impersonală este în multe privinţe finită. Altfel n-ar fi stăpânită de o lege. Iar iubirea fiinţei umane trece prin virtute, care implică libertatea. Înaintarea în unirea cu Dumnezeu nu are deci numai un caracter de cunoaştere teoretică. Înţelegerea e hrănită de efortul liber al virtuţii şi viceversa. Iar în relaţia cu Dumnezeu, omul primeşte putere spre aceasta".[3]

Potrivit teologiei ortodoxe, subiectul care generează, asigură şi realizează cunoaşterea este Însuşi Dumnezeu. El nu este un obiect pe care-l cercetăm şi-l experimentăm, ci este însuşi Subiectul întregului proces al cunoaşterii care ne introduce în marea taină a revelaţiei dumnezeieşti: „Dacă omul cugetă despre Dumnezeu este pentru că se găseşte în interiorul gândirii Sale divine: este pentru că Dumnezeu Se gândeşte deja în el. Nu putem merge spre Dumnezeu decât pornind de la El. Acesta este comentariul răsăritean al argumentului ontologic. Conţinutul cugetării despre Dumnezeu este un conţinut *epifanic*; este însoţit de prezenţa evocată".[4]

Evenimentul petrecut cu cei doi ucenici care mergeau spre Emaus, relatat la Lc. 24, 13-35, este destul de grăitor în acest sens. Astfel, aflăm că imediat ce au apărut primele informaţii cu privire la minunea Învierii Mântuitorului Hristos, ucenicii Săi au început să trăiască zbuciumul nedumeririi şi fricii.

Toţi ucenicii erau speriaţi şi nu ştiau cum să-şi explice ceea ce se întâmpla cu ei. Apar tot felul de întrebări, dar toată această zbatere este plasată, însă, de ucenici în perspectiva căutării adevărului. Şi tocmai din acest motiv li se arată şi Mântuitorul Hristos care-i călăuzeşte pe calea cunoaşterii. El, Cel ce este „Calea, Adevărul şi Viaţa" (In. 14, 6), vine şi se alătură ucenicilor pe calea căutărilor acestei vieţi şi, după ce le explică toată Scriptura, îi ajută să înţeleagă şi să se împărtăşească de realitatea dumnezeiască: „Şi începând de la Moise şi de la toţi proorocii, le-a tâlcuit lor, din toate Scripturile cele despre El" (Lc. 24, 27). Mântuitorul Hristos, Cuvântul lui Dumnezeu cel adevărat se tâlcuieşte pe Sine prin Scripturi şi deschide minţile ucenicilor. Văzând că aceştia nu sunt capabili să descopere mesajul profund al Scripturii, aşa cum El îi îndemnase mai înainte – „Cercetaţi Scripturile, că socotiţi că în ele aveţi viaţă veşnică. Şi acelea sunt care mărturisesc despre Mine" (In. 5, 39) – vine chiar El şi descoperă conţinutul Scripturii. Ba mai mult, Hristos se descoperă ucenicilor nu numai prin cuvânt, ci şi prin prezenţa euharistică, prin comuniunea mistică pe care o împlineşte împărtăşirea cu Trupul şi Sângele Său (Lc. 24, 30-32): „Hristos se arată ca *Dascălul* care predică, dar predică despre Sine, în sensul că El cheamă pe om să participe la Sine (la Hristos). Apogeul predicii Sale îl constituie cuvintele: «Eu sunt Calea, Adevărul şi Viaţa» (In. 14, 6). Adevărul nu este însă o idee; este realitatea divină, în Persoana divino-umană a lui Hristos, unde Însuşi Hristos oferă şi cheamă: «Luaţi, mâncaţi, acesta este Trupul Meu…; beţi dintru acesta toţi, acesta este Sângele Meu» (Mt. 26, 26-28)".[5]

Toate aceste realităţi şi enunţuri teologice ne ajută să înţelegem legătura profundă care există între viaţa duhovnicească şi cunoaşterea lui Dumnezeu. Fără cunoaşterea lui Dumnezeu şi comuniunea personală cu El nu este posibilă viaţa duhovnicească: „Şi aceasta este viaţa veşnică: Să Te cunoască pe Tine, singurul Dumnezeu adevărat, şi pe Iisus Hristos pe Care L-ai trimis" (In. 17, 3).

Tot timpul, în Sfânta Scriptură se vorbeşte despre cunoaştere, lumină, sens, viaţă etc. Niciodată nu se elogiază iraţionalitatea sau ignoranţa. Patru dintre cele şapte daruri ale Duhului Sfânt au legătură directă cu tot ceea ce presupune procesul complex al cunoaşterii lui Dumnezeu: „Şi Se va odihni peste El Duhul lui Dumnezeu, duhul înţelepciunii şi al înţelegerii, duhul sfatului şi al tăriei, duhul cunoştinţei şi al bunei-credinţe. Şi-L va umple pe El duhul temerii de Dumnezeu" (Is. 11, 2-3). Sf. Maxim Mărturisitorul, subliniind importanţa deosebită a darurilor Duhului Sfânt în viaţa duhovnicească, spune că prin conlucrarea cu acestea credinciosul reuşeşte să se debaraseze de viaţa pătimaşă, să se plaseze pe calea virtuţilor şi să se împărtăşească de cunoaşterea cea adevărată a lui Dumnezeu. Astfel, parcurgând acest itinerar duhovnicesc înalt, credinciosul ajunge în cele din urmă la iluminare şi la înţelepciunea cea după Dumnezeu. În această stare credinţa şi cunoaşterea devin puternice şi sunt pline de lumină: „Căci de fapt, de la încetarea de-a păcătui prin temere, venim la lucrarea virtuţilor prin tărie; iar de la lucrarea virtuţilor, la discernământul sfatului. De la discernământ trecem apoi la deprinderea virtuţilor, sau la ştiinţă; iar de la deprinderea virtuţilor, la cunoştinţa raţiunilor din virtuţi. De la aceasta ne ridicăm la deprinderea care preface puterile naturale în raţiunile cunoscute ale virtuţilor, adică la înţelegere, şi de la aceasta la contemplarea simplă şi

[3] IDEM, *Teologia Dogmatică Ortodoxă*, vol. 1, Ed. IBMBOR, Bucureşti, 1996, p. 91.
[4] PAUL EVDOKIMOV, *Cunoaşterea lui Dumnezeu în tradiţia răsăriteană: învăţătură patristică, liturgică şi iconografică*, trad. Pr. Vasile Răducă, Ed. Humanitas, Bucureşti, 2013, p. 107.
[5] STILIANOU G. PAPADOPOULOU, *Teologie şi limbă: teologie experimentală, limbă convenţională*, trad. Pr. Conf. Dr. Constantin Băjău, Ed. Mitropolia Olteniei, Craiova, 2007, p. 14.

exactă a adevărului din toate lucrurile. În sfârșit, pornind de la aceasta vom scoate la iveală multe și variate rațiuni cucernice ale adevărului din contemplarea înțeleaptă a lucrurilor sensibile și a ființelor inteligibile. Urcând, așadar, prin acești ochi ai credinței, sau prin aceste iluminări, ne adunăm în unitatea dumnezeiască a înțelepciunii, concentrând harismele (darurile), care s-au împărțit pentru noi, prin înălțările noastre treptate pe scara virtuților, neomițând, cu ajutorul lui Dumnezeu, nimic din cele spuse. Aceasta pentru ca nu cumva, neglijându-le puțin câte puțin, să ne facem credința noastră oarbă și fără ochi, lipsită de iluminările Duhului, care ni se împărtășesc prin mijlocirea virtuților, și să fim trimiși, după dreptate, la muncile veacurilor nesfârșite, ca unii ce ne-am orbit ochii dumnezeiești ai credinței, în ceea ce ne privește".[6]

Afirmația cum că expresia „crede și nu cerceta" ar fi de sorginte biblică este falsă. Într-adevăr, la In. 20, 29 se găsește următorul citat: „Iisus I-a zis: Pentru că M-ai văzut ai crezut. Fericiți cei ce n-au văzut și au crezut!", care pentru neinițiați ar putea avea și o interpretare în favoarea ignoranței. Însă, dacă analizăm întregul context, în special In. 20, 24-31, în care aceste cuvinte sunt rostite, observăm că altul este mesajul. Mai exact, Apostolul Toma, după ce a aflat că Mântuitorul Hristos S-a arătat ucenicilor, a făcut afirmația că dacă nu-L va cerceta pe Mântuitorul Hristos cu de-amănuntul nu va crede în Învierea Sa: „Dacă nu voi vedea, în mâinile Lui, semnul cuielor, și dacă nu voi pune degetul meu în semnul cuielor, și dacă nu voi pune mâna mea în coasta Lui, nu voi crede" (In. 20, 25). Iar când se arată din nou, Mântuitorul Hristos îl îndeamnă pe Apostolul Toma să pună în act dorința sa: „Apoi a zis lui Toma: Adu degetul tău încoace și vezi mâinile Mele și adu mâna ta și o pune în coasta Mea și nu fi necredincios ci credincios" (In. 20, 27). Iar, într-un final, după ce are toate certitudinile posibile, Apostolul Toma rostește: „Domnul meu și Dumnezeul meu!" (In. 20, 28). După toate aceste evenimente, Mântuitorul Hristos spune: „Iisus I-a zis: Pentru că M-ai văzut ai crezut. Fericiți cei ce n-au văzut și au crezut!" (In. 20, 29). Această afirmație trebuie analizată împreună cu ultimul verset al acestui capitol – „Iar acestea s-au scris, ca să credeți că Iisus este Hristosul, Fiul lui Dumnezeu, și, crezând, să aveți viață în numele Lui" (In. 20, 31) –, iar sensul este că certitudinea credinței nu este condiționată de vederea trupească, empirică a lui Hristos, ci de acceptarea Lui ca persoană reală, vie și atotprezentă.

Credința în Hristos, cunoașterea lui Dumnezeu nu are nimic în comun cu analiza fizică a subiectului, ci presupune, din contră, relația personală, întâlnirea omului cu Dumnezeu atât prin creație, cât mai ale prin revelație și prin viața duhovnicească: „Dumnezeu nu este obiect de studiu al unei științe, și teologia se deosebește radical de gândirea filosofilor: teologul nu-L caută pe Dumnezeu cum căutăm un obiect, ci este prins de El, așa cum suntem prinși de o persoană. Fiindcă mai întâi a fost el găsit de Dumnezeu, fiindcă Dumnezeu, am putea spune, a venit să-l caute și să-l întâlnească revelându-Se, numai de aceea Îl poate căuta pe Dumnezeu, așa cum căutăm cu toată ființa o prezență personală (deci inclusiv cu mintea). Dumnezeul teologiei este un «Tu», este Dumnezeul viu al Scripturii, Absolutul desigur, dar un Absolut personal, pe care-l tutuim în rugăciune".[7]

Tocmai de aceea pentru teologia și spiritualitatea ortodoxă cunoașterea lui Dumnezeu se prezintă ca un proces complex care presupune atât asceza studiului, a cercetării și a căutărilor și explicărilor datelor revelației, cât și asceza duhovnicească de transpunere, transfigurare și deschidere interioară față de prezența Sa. Iar acest proces este nesfârșit, fiecare rezultat obținut deschizând noi căi și posibilități de înaintare în cunoașterea lui Dumnezeu.

Bibliografie

1. *Biblia sau Sfânta Scriptură*, Ed. IBMBOR, București, 1988.
2. Evdokimov, Paul, *Cunoașterea lui Dumnezeu în tradiția răsăriteană: învățătură patristică, liturgică și iconografică*, trad. Pr. Vasile Răducă, Ed. Humanitas, București, 2013.
3. Lossky, Vladimir, *Teologia dogmatică*, trad. Pr. Dr. Cristian Galeriu, Ed. Anastasia, București, 2014.
4. Sf. Maxim Mărturisitorul, *Răspunsuri către Talasie*, Filocalia 3, trad. Pr. Prof. Dr. Dumitru Stăniloae, Ed. IBMBOR, București, 2009.
5. Papadopoulou, Stilianou G., *Teologie și limbă: teologie experimentală, limbă convențională*, trad. Pr. Conf. Dr. Constantin Băjău, Ed. Mitropolia Olteniei, Craiova, 2007.
6. Stăniloae, Dumitru, *Poziția domnului Lucian Blaga față de Creștinism și Ortodoxie*, Ed. Paideia, București, 1997.
7. Idem, *Spiritualitatea Ortodoxă. Ascetica și Mistica*, Ed. IBMBOR, București, 1992.
8. Idem, *Teologia Dogmatică Ortodoxă*, vol. 1, Ed. IBMBOR, București, 1996.

---

[6] SF. MAXIM MĂRTURISITORUL, *Răspunsuri către Talasie*, 54, Filocalia 3, trad. Pr. Prof. Dr. Dumitru Stăniloae, Ed. IBMBOR, București, 2009, pp. 287-288. Vezi și: PR. PROF. DR. DUMITRU STĂNILOAE, *Spiritualitatea Ortodoxă. Ascetica și Mistica*, Ed. IBMBOR, București, 1992, pp. 158-163.

[7] VLADIMIR LOSSKY, *Teologia dogmatică*, trad. Pr. Dr. Cristian Galeriu, Ed. Anastasia, București, 2014, p. 22.

RELIGIA, POZIȚIONĂRI UMANISTE ÎN CONTEXT ȘCOLAR
RELIGION AS A HUMANIST POSITION IN THE SCHOOL CONTEXT

Prof. univ. dr. habil. CECILIA CONDEI
Université de Craiova

Rezumat

Problematica noastră vizează sfera şcolară din două puncte de vedere discursul în context şcolar şi tendinţele umaniste expuse în conţinuturi sau de atitudinile afişate în acest context. Încercăm să distingem o posibilă legătură între şcoală şi domeniul religios şi postulăm de la început faptul că această legătură este asigurată de importanţa acordată Omului, prin intermediul Umanismului. Să distingi faţetele acestei legături nu este o noutate, dar este original faptul de a observa nunaţele pe o perioadă de 50 de ani de învăţământ în limba franceză în România, aceasta fiind un aport important (spunem noi) la înţelegerea influenţei contextului sociopolitic asupra contextului şcolar. Corpusul reţinut pentru această scurta prezentare este format din manuale şcolare concepute de români şi editate in România, el nu este exhaustiv, dar reprezentativ datorită cantităţii de date oferite şi întinderii sale pe cateva decenii. Vom folosi analiza de conţinut şi analiza de discurs pentru a realiza o comparaţie între două perioade distincte ale istoriei nationale, delimitate de anul 1989 şi traversate de schimbări sociopolitice semnificative.

Cuvinte cheie*: religie, context şcolar, poziţionare politică, umanism*

Abstract

Our problem aims at the sphere of the school of two point of view: the speeches held in the school context and the humanist trends of the contents and the attitudes spread in this context. We try to distinguish a possible link between the school and the religious domain and postulate straightaway that this link is assured by the importance which we grant to the Man, by the Humanism. To distinguish the facets of the humanism is not a novelty, but, on the other hand, to observe its nuances during 50 years of teaching French in Romania establish an important contribution (let us would say ourselves) in the understanding of the influences which the sociopolitical context has on the school context. The corpus established for this search is formed by textbooks conceived by Romanians and published in Romania, it is not exhaustive, but representative thanks to the quantity of the data offered and to vast sound on a few decades. We are going to use the analysis of contents and the discourse analysis to realize a comparative study between two periods different from the national history, bounded by year 1989 and by current sociopolitical changes.

Key words: *religion, school context, political position, humanism*

Perspective générale

Annoncer une telle problématique pose d'emblée une difficulté: tout le monde sait que l'enseignement roumain évolue depuis longtemps dans la zone laïque. Alors, comment combiner une réflexion sur «le religieux» avec «le contexte scolaire»? Un lien, dirions-nous «incontestable», existe dans la réflexion sur l'Homme, autrement dit dans l'étude de l'Humanisme et des valeurs qu'il met en évidence sur un corpus de manuels, de langue étrangère, de français dans cette situation. Une autre motivation du rapprochement de la religion et de l'école est soutenue non seulement par la présence de l'école aux côtés des églises, en Roumanie comme ailleurs (personne n'oublie Ion Creanga et l'école de Humulesti, avec son *dascalos* Vasile), mais aussi par le projet pédagogique de l'Église[1] «du temps de Saint Bernard à celui d'Érasme. Il [le projet] ne se limitait pas à l'inculcation de quelques rudiments du dogme et de quelques règles de conduite. Il visait, plus largement, à doter les laïcs du bagage religieux et idéologique indispensable pour penser l'au-delà et l'ici-bas.» (Martin, 1991: 91). Ce projet de dotation se présente, d'après nous, en fonction du positionnement sociopolitique du moment, ce qui accentue les différences d'acception du concept d'humanisme.

De chacun des mots-clés proposés nous retenons les aspects qui intéressent l'argumentation. Pour l'humanisme, la définition du Trésor de la Langue française[2] fournit deux directions sémantiques, mais une seulement, liée à l'attitude envers l'Homme est à retenir dans la présente étude. Tout comme TLFi, l'article d'Adam Schaff expose d'une manière succincte les différents types d'humanisme. Observer ces types et leur rapport avec l'État nous détermine à parler d'une position officielle de l'État dans le domaine de l'enseignement et à dégager le positionnement des concepteurs d'outils scolaires vis-à-vis de ces types. D'ailleurs, par «positionnement» nous entendons «Action de positionner, de placer automatiquement (une ou plusieurs pièces) dans la position requise en vue d'une fonction ou d'un assemblage; résultat de cette action.» (TLFi)

Puisque le manuel est destiné à l'utilisation dans la classe, le «contexte scolaire» envisagé est le contexte de la classe qui, en fait, n'est jamais isolé du contexte large, du monde. Dans le contexte de l'école évoluent des acteurs: l'enseignant et l'élève, le concepteur du manuel, les décideurs de la politique éducative,

---

[1] Roger Bernard consacre un article dans Encyclopaedia Universalis à l'activité de Cyrille et Méthode pour arracher « aux ténèbres la vielle langue des Slaves […] en élevant cet idiome méprisé à la dignité d'une langue écrite »

[2] « Attitude philosophique qui tient l'homme pour la valeur suprême et revendique pour chaque homme la possibilité d'épanouir librement son humanité, ses facultés proprement humaines. *Humanisme athée, classique, existentialiste, intégral, métaphysique, marxiste, moderne. L'humanisme s'est donné pour mission exclusive d'éclairer et de perpétuer la primauté de l'homme sur l'individu. L'humanisme a prêché l'homme* (SAINT-EXUP., *Pilote guerre[sic]*, 1942, p. 377 » (en ligne : http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=852322710; dernière consultation: le 10 avril 2016). La liste proposée par le *Trésor* continue avec d'autres distinctions qui ne font pas pour le moment objet de discussion : « vieil humanisme […] humanisme neuf » (*Id*.), mais qui soulignent l'existence des nuances formant des types.

les décideurs politiques en général. Ces deux dernières catégories ne sont pas physiquement présentes dans la classe de Fle, mais elles déterminent son contenu et son déroulement. À ce point se fixe notre réflexion.

L'intérêt est de voir quels sont les types d'humanisme saisissables dans le contexte scolaire, quelles sont leurs caractéristiques et, dans la mesure du possible, quel en est l'énonciateur responsable du discours qui les soutient. Comme annoncé, nous observons un corpus de discours véhiculés par les manuels scolaires de langue française sur une période assez longue, quelques décennies, pour enchainer une réflexion chronologique qui portera sur les textes considérés comme «texte principal» celui autour duquel se construit une unité didactique. Ces textes serviront à la distinction des types d'humanisme propagé dans l'école roumaine.

L'analyse de contenu est la méthode principale de travail, elle sera complétée par un regard comparatif entre deux périodes avec deux orientations distinctes.

L'Homme en tant que 'bien suprême'

Placer l'Homme en tant que «bien suprême» et essayer de lui assurer les conditions du bonheur sont des principes rencontrés dans plusieurs idéologies. Développé en Italie, ensuite en France au XVIe siècle, l'Humanisme combine deux sens de base: l'un est lié à l'érudition, à la découverte des valeurs classiques, l'autre dénomme une doctrine focalisée sur l'homme. Les acceptions se multiplient le long des années, générant des types, mais une contradiction persiste: celle entre «primat de l'homme» et «primat du Dieu» (Chédozeau, 2010: 2). Adam Schaff insiste sur une distinction entre «l'humanisme marxiste» et «l'humanisme catholique» (1968: 4) du point de vue de l'attitude que chacun a dans le rapport de l'Homme avec l'Esprit, Kathy Rousselet, quant à elle, souligne le devenir des religions de l'Est de l'Europe en cherchant un fil commun et une spécificité est-européenne.

De l'humanisme aux humanismes

L'histoire de la Roumanie enregistre pendant ce demi-siècle des changements politiques importants et l'école en est atteinte. Après 1944, le communisme et le totalitarisme ont guidé toute activité humaine, après 1989, une longue période de transition vers le capitalisme occidental et la démocratie ont réarrangé les rapports et les relations de la société. L'humanisme s'est manifesté dans les deux périodes, mais ses caractéristiques sont différentes.

La doctrine socialiste, on le sait, suit les pas de Karl Marx, Friederic Engels et V. I. Lénine. L'humanisme marxiste est un humanisme réaliste et trouve une large place dans la théorie marxiste. Sa position par rapport à la religion est claire :

> «L'humanisme réel n'a pas en Allemagne d'ennemi plus dangereux que le spiritualisme ou *idéalisme spéculatif,* qui, à la place de l'homme *individuel réel,* met la «Conscience *de soi» ou* l' «Esprit» et enseigne avec l'Évangéliste: «C'est l'esprit qui vivifie tout, la chair n'est bonne à rien.» Il va de soi que cet esprit désincarné n'a d'esprit qu'en imagination» (Marx, Engels, 1845: 12)

Il y a deux positions ici, les deux générant deux types d'humanisme. La supériorité déclarée par Karl Marx et Frédéric Engels provient de la force d'attraction de leur doctrine sur tous les opprimés, le marxisme étant un humanisme qui cherche à éloigner les possibles obstacles devant le bonheur de l'Homme[3], ce qui transforme l'humanisme marxiste dans un «humanisme combattant» (Adam, 1968: 4). L'autre position met au contraire, le primat de l'Esprit en avant, et c'est celle de la religion.

Le plus important combat est celui contre l'ignorance; les deux, le marxisme et la religion l'ont porté chacun à sa manière. Ainsi, l'école et l'église, à leur tour, par leur attitude face à l'ignorance, en sont la preuve. Le projet éducatif de l'Église a transformé l'école dans un lieu privilégié pour diffuser la culture. Son combat n'est pas celui contre ce qui assure le bonheur quotidien, mais celui qui ouvre l'esprit vers la connaissance de soi et le protège de l'inconnu, du Mal, en le projetant dans le monde de la vertu. Le marxisme a lui aussi un projet éducatif dont le but est d'assurer le bonheur sans obstacle, le bonheur de tous, basé sur une harmonie universelle et la domination de l'Homme sur tout ce qui l'entoure.

Les discours des manuels: positionnements humanistes

Le rapport de l'humanisme avec les politiques éducatives roumaines et les finalités envisagées par le système d'enseignement se reflètent dans le contenu des manuels et nous ont permis de distinguer tout d'abord une orientation vers l'humanisme d'érudition. Elle est plus visible dans l'organisation des manuels de lycée de langue française suivant le fil de l'histoire de la littérature. Ainsi, le programme officiel d'étude

[3] L'idée apparait chez Adam, Schaff, L'humanisme marxiste. In: L'Homme et la société, N. 7, 1968. numéro spécial 150° anniversaire de la mort de Karl Marx, pp. 4-5.

des années 1960 inclut La Renaissance, Rabelais, *Lettre de Gargantua à don fils*, Ronsard, *Pour Hélène*, Le Classicisme, Pierre Corneille, plusieurs fragments du *Cid*, Jean Racine, *Andromaque*, Molière, *Le Bourgeois gentilhomme*, La Fontaine, *Les obsèques de la lionne*, ensuite la littérature du XVIII-e siècle, Voltaire, *Jeannot et Colin*, Diderot, *Autorité politique*, J.J.Rousseau, *Émile*, *Les rêveries du promeneur solitaire*, Victor Hugo, *L'Enfant, Ruy Blas, Les Misérables* et Alfred de Musset, *La nuit de Mai*. Telle est la situation du manuel conçu par N.N.Condeescu, I Braescu, Ion Diaconu, *Limba franceză. Manual pentru clasa a XI-a (anul VI de studiu. Langue française. Manuel pour la XIe classe (VI^{e} année d'étude)*. Même s'il reste tributaire à la politique marxiste, parce que bon nombre de textes choisis ont une forte orientation vers la lutte de classe, l'idée de fournir une image de la culture littéraire française reste, d'après nous, un fait positif. Même situation pour le manuel de Valeriu Pisoschi et Ion George Ghidu[4]. Les auteurs proposent 18 leçons pour la IXème classe et 20 pour la Xème, au total 38 textes principaux, textes de base autour desquels se concentrent les contenus d'enseignement et dont 28 reposent sur l'étude de la littérature classique, ayant donc l'Homme et ses préoccupations comme centres d'intérêt thématiques, tout en mettent l'accent sur les valeurs humaines : l'entraide, le courage, l'amour pour la patrie, le dévouement, la sagesse et non en dernier lieu, sur le désir de connaitre, d'étudier, d'apprendre et de manipuler les informations nouvelles en son bénéfice. Parler d'érudition en rapport avec l'élève de gymnase ou de lycée est une chose un peu forcée, c'est exact, mais développer le désir de connaitre et d'étudier est justement une des missions de l'école.

Cette préoccupation pour la culture savante diminue après 1970, les concepteurs renoncent à la présentation de la littérature en historicité et l'empreinte politique s'accentue. Un manuel de 1983[5] propose 13 leçons-unités d'étude, avec un texte principal et un texte supplémentaire, indiqué comme « texte B ». Parmi les 13 textes principaux, 7 sont des fragments d'œuvres littéraires: Anatole France, *Le Crime de Sylvestre Bonnard*, Honoré de Balzac, *Eugénie Grandet*, Émile Zola, *L'Attaque du moulin*, Alphonse Daudet, *La dernière classe*, Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, Roger Martin du Gard, *Les Thibault*, Jules Romains, *Knock ou le Triomphe de la Médecine*, Henri Barbusse, *Une héroïne*, Georges Duhamel, *La Chronique des Pasquier*, Antoine de Saint-Exupéry, *Terre des Hommes*, Albert Camus, *La Peste*. Même si les noms des auteurs proposés sont incontestablement des noms de notoriété, les fragments retenus, détachés de leur contexte, illustrent des idées politiques agrées par le Parti au pouvoir en Roumanie, plutôt que la valeur de l'œuvre. C'est, entre autres, le cas du roman *Madame Bovary* que les concepteurs du manuel utilisent pour l'histoire d'une servante, Catherine- Nicaise- Élisabeth Leroux, victime de l'injustice de ses maitres qui lui accordent une «récompense dérisoire» (p. 65) pour ses cinquante-quatre ans de service dans la même ferme.

Le rôle de l'église et du religieux dans ces structures littéraires n'est pas totalement absent: la description d'un village avec son église au centre, l'évocation d'une prière que la vieille servante s'apprête à demander au moine, une image, mémoire sans paroles, qui complète un texte sur les monuments de Paris, tout cela constitue une couche palimpseste venir compléter la surface imprégnée de politique.

L'humanisme communicatif[6]

Après 1989, tant la structure que le contenu des manuels changent. La place accordée à l'Homme est, certes, grande et convaincante, sauf que les valeurs de l'humanisme classique, la prédisposition vers l'érudition et l'analyse des œuvres des classiques diminuent considérablement, pour faire place à l'éloge de l'instant et de la communication avec l'autre. Le manuel pour la XIIème classe s'ouvre même avec un titre thème suggestif pour la tendance dominante de sa conception : *Le français – une ouverture vers les autres* (p. 4). L'ancrage dans le moment actuel n'est plus à démontrer, il guide la conception des contenus : *Lille – Capitale européenne de la culture 2004 ; Sibiu-Capitale européenne de la culture 2006* (p. 54, 55). Les œuvres classiques, autrefois modèles de langue, de rhétorique, de style, d'architecture textuelle font place à des fragments d'actualité extraits de Label France, Okapi, Le Journal de Montréal.

Les classiques de l'Humanisme sont placés à l'honneur, sur la première page d'une unité, mais on ne retient d'eux que des aphorismes[7] ou de courts fragments incitant à la communication[8]. Le modèle des

---

[4] Pisoschi Valeriu, Ghidu George, 1970, *Limba franceză. Manual pentru clasele a IX-a și a X-a ale școlii generale*, București, Editura Didactică și Pedagogică.

[5] Marcel Saraș, Limba franceză, Manual pentru clasa a XI-a (anul VII de studiu), București, EDP.1983, en fait conçu en 1977, donc une réédition, suit le programme scolaire officiel élaboré dans les années '70, comme indiqué à la page 2.

[6] Syntagme utilisé en France, lors de l'ASSEMBLÉE NATIONALE - 1re SÉANCE DU 2 JUIN 1999, présidée par M. Laurent Fabius et réfère à Michel Crépeau, ancien ministre, dont on fait l'éloge après la mort subite.

[7] Comme « Il faut être enthousiaste de son métier pour y exceller. Denis Diderot », p. 21, bas de page, texte incitatif pour l'unité 2, intitulée *Les métiers selon vos goûts*. Sans diminuer la vérité des choses affirmées, il faut reconnaitre que l'élève ne distinguera jamais la valeur de l'œuvre de Diderot d'après cette combinaison de mots.

humanistes existe, mais il s'agit d'un modèle communicatif que l'on propose et moins un modèle de valeurs à suivre. Le texte est observé pour son architecture rhétorique et un peu moins pour son message. L'idée de souligner la morale d'un texte est totalement oubliée, il parait que le texte parle par lui-même. Et, en quelque sorte, pour lui-même !

Par rapport à l'autre série de manuels, le religieux y est plus présent. Mais ce n'est pas la qualité d'érudition qui est mise en avant, mais le rituel et les fêtes.

Conclusion

En guise de conclusion, nous retenons que lors de son histoire roumaine, le marxisme s'est rapporté à l'éducation d'une manière sans équivoque, son humanisme a traversé les parcours pédagogiques surtout sous forme d'incitation à la lecture, à l'étude, à l'érudition. Son caractère combatif lui a assuré des victoires incontestables jusqu'au moment où les exagérations politiques ont orienté la construction des manuels vers la doctrine, la rigidité et, comme conséquence immédiate, le manque de réalisme. La période démocratique, installée après 1989 gagne indéniablement en ouverture vers le monde, mais la tendance qu'elle propose est moins orientée vers l'érudition humaniste. En fait, deux types d'humanisme guident la conception des manuels : l'humanisme combattant et l'humanisme communicatif. Les deux gardent, chacun à sa manière, une relation avec le religieux.

Bibliografie

1. Bernard, R. Cyrille &Méthode (Ixe s.), Encyclopaedia Universalis [en ligne], consulté le 22 janvier 2016, URL http://www.universalis.fr/encyclopedie/cyrille-et-methode/.
2. Chédozeau, B. (2010). Humanisme et religion, Synthèses des Conférences données à l'Académie des Sciences et Lettres de Montpellier, les 29 mars et 14 juin 2010, disponible à l'adresse : http://www.ac-sciences-lettres-montpellier.fr/ dernière consultation: le 18 janvier 2016.
3. Martin, H. (1991). L'Église éducatrice. Messages apparents, contenus sous-jacents. In: *Histoire de l'éducation*, n° 50, 1991. *Éducations médiévales. L'Enfance, l'École, l'Église en Occident. Ve-XVe siècles*. pp. 91-117. doi : 10.3406/hedu.1991.2495.
4. Marx, K., Engels, F. (1845). La sainte famille ou Critique de la critique critique contre Brunot Vauer et consorts, mis en ligne par Jean-Marie Tremblay, Site web: http://bibliotheque.uqac.uquebec.ca/index.htm, dernière consultation le 18 janvier 2016.
5. Rousselet, K. (1993). Permanence et devenir du religieux dans les sociétés européennes. A l'Est. In: Autres Temps. Les cahiers du christianisme social. N°38, 1993. pp. 13-16. doi : 10.3406/chris.1993.1580.
6. Schaff, A. (1968). L'humanisme marxiste. In: L'Homme et la société, N. 7, 1968. numéro spécial 150° anniversaire de la mort de Karl Marx. pp. 3-18.doi : 10.3406/homso.1968.1096.

Corpus

1. Condeescu, N. N, Brăescu, I, Diaconu I. (1967). *Limba franceză. Manual pentru clasa a XI-a (anul VI de studiu. Langue française. Manuel pour la XIe classe (VI^e^ année d'étude)*. București : Editura Didactică și Pedagogică.
2. Pisoschi, V., Ghidu G. (1970). *Limba franceză. Manual pentru clasele a IX-a și a X-a ale școlii generale* (*Langue française. Manuel pour la IXème et la Xème classes*) București : Editura Didactică și Pedagogică.
3. Groza, D., Belabed, G., Dobre, C., Ionescu, D. (2007). *Limba franceză, Manual pentru clasa a XII-a* (*Langue française. Manuel pour la XIIème classe)* București : Corint, L2.
4. Saraș, M.(1983). *Limba franceză, Manual pentru clasa a XI-a (anul VII de studiu. Langue française. Manuel pour la IXème et la Xème classes)*. București: EDP.

[8] Situation de la page 45 : « Chaque ville diffère de toutes les autres : il n'y en a pas deux semblables. John Steinbeck », petite phrase introductive pour l'unité 4, *D'une ville à l'autre*.

DIMENSIUNEA COGNITIVĂ A ÎNVĂŢĂRII. INTERDEPENDENŢA DINTRE CUNOAŞTERE ŞI ÎNVĂŢARE
THE COGNITIVE DIMENSION OF LEARNING. THE INTERDEPENDENCY BETWEEN KNOWLEDGE AND LEARNING

Conf. univ. dr. ECATERINA SARAH FRĂSINEANU
DPPD, Universitatea din Craiova

Rezumat

Abordarea noastră propune o analiză a cunoaşterii şi învăţării, identificând atât diferenţele, cât şi asemănările, punctele de întâlnire dintre principalele paradigme explicative. Esenţa problemei supusă analizei teoretice este determinată de varietatea formelor de cunoaştere şi de complexitatea explicaţiilor cu privire la modul în care are loc învăţarea. Procesul de învăţare în sine se intersectează cu cel de cunoaştere; prin învăţare este deschis accesul la cunoaştere, dar cogniţia este doar un prim pas. Învăţarea se bazează pe înţelegere, iar aceasta apare ca o imagine a realităţii, prin interpretarea datelor constatate sau pe care le putem descoperi. Aşadar, în acest studiu ne propunem să realizăm o analiză cu privire la relaţia care se stabileşte între procesele de cunoaştere şi de învăţare, pentru a identifica modul în care acestea se pot sprijini reciproc. Cea mai importantă întrebare pentru noi este cum se produc cunoaşterea şi învăţarea? Conţinutul cunoaşterii este alcătuit din date, informaţii, cunoştinţe. Cunoştinţele sunt informaţii îmbogăţite în mintea oamenilor prin analiză, interpretări în context; ele au o valoare crescută, deoarece, prin restructurare, permit crearea unor noi idei, generează noi cunoştinţe. Învăţarea se bazează pe înţelegere, care rezultă din reflectarea asupra datelor, informaţiilor şi interpretarea lor, în cadrul unui sistem prin care ne organizăm întregul proces de achiziţie; într-o interpretare postmodernă, învăţarea capătă sensul de construcţie proprie a cunoaşterii. Învăţarea şi cunoaşterea sunt strâns legate, în sensul că învăţarea furnizează cunoaştere şi înţelegere care, la rândul lor, vor crea nevoia unei alte învăţări.

***Cuvinte cheie**: cunoaştere, învăţare, metacogniţie, construcţie, strategii*

Abstract

Our approach proposes an analysis of knowledge and learning, identifying both the differences and the similarities, the meeting points between the main explanatory paradigms. The essence of the problem addressed is determined by the variety of knowledge forms and by the complexity of explanations on how learning takes place. Learning intersects itself with knowledge; by learning is opened the access to knowledge, but cognition is only a first step. Learning is based on understanding, and understanding appears as a picture of reality, by interpreting the data given to us or those we discover. Therefore, in this study we aim to realize an analysis about the relation that is established between the processes of knowledge and learning and to identify the way in which these support themselves reciprocally. The most important question is how to understand knowledge and learning? Content knowledge is made up of data, information, acquirements. Knowledge is information enriched in the minds of people by analysis and interpretation in context; knowledge has a high value because, through restructuring, it allows the creation of new ideas and generates new knowledge. Learning is based on the understanding that results from reflecting on data, information and their interpretation in a system by which a human being organizes his entire procurement process; in a postmodern interpretation, learning becomes the meaning of one's own construction of knowledge. Learning and knowledge are closely linked, in the sense that learning provides knowledge and understanding, which in turn will create need for other learning.

***Key words**: knowledge, learning, meta-cognition, construction, strategies*

1. Ce înţelegem prin cunoaştere şi învăţare? Dicţionarul Explicativ al limbii române oferă o definire a termenului de cunoaştere prin raportare la reflectarea în conştiinţă a realităţii existente, independent de subiectul cunoscător. În acest înţeles comun, cunoaşterea ne apare ca rezultat al proceselor cognitive ale omului. Calitatea cunoaşterii depinde de instrumentele conceptuale şi experienţiale utilizate pentru dobândirea şi folosirea ei, dar trebuie să ţinem cont şi de formele cunoaşterii: teoretică sau practică, declarativă sau procedurală, empirică sau ştiinţifică, subiectivă sau obiectivă, concretă sau abstractă, implicită sau explicită, a priori sau a posteriori.

Credinţele epistemologice se referă la reprezentările despre natura cunoaşterii, iar aceste reprezentări sunt însoţite de trăiri afective (Therriault, Harvey și Jonnaert, 2010).

Psihologic, cunoaşterea este un proces care reuneşte senzorialul şi logicul, empiricul şi teoreticul, mentalul şi afectivul, cu o desfăşurare perpetuă în ordinea interacţiunii dintre subiect şi lumea sa. Procesul de învăţare este raportat la schimbarea experienţei, este considerat un proces de achiziţie a cunoştinţelor şi de formare a priceperilor, deprinderilor, capacităţilor, atitudinilor, comportamentelor etc. Rezultatele învăţării – exprimate în termeni de cunoştinţe (noţiuni, idei, norme), priceperi, deprinderi, capacităţi, atitudini, valori, comportamente – au un caracter relativ stabil şi evidenţiază o creştere, prin comparaţie cu stadiul lor anterior.

În abordările moderne, învăţarea este înţeleasă ca: proces complex de însuşire a experienţei sociale în forme generalizate; achiziţie nouă în comportament, ca urmare a interiorizării experienţei externe; procesare a informaţiilor; proces individual care presupune participarea persoanei la construcţia şi deconstrucţia, destructurarea şi restructurarea, integrarea şi reintegrarea de structuri cognitive şi operaţionale; proces de asimilare a unui sistem de cunoştinţe, culturi, modele comportamentale, priceperi, capacităţi, abilităţi, atitudini, valori şi competenţe care vor fi folosite ca instrumente în activitate.

Prin prisma paradigmei cognitiv-constructiviste, învăţarea este considerată o construcţie proprie a cunoaşterii, iar înţelegerea sensului de învăţare este legată de accepţiunea sa extinsă, ca învăţare socială (Siebert, 2001).

2. Cum se produc cunoaşterea şi învăţarea? Complexitatea acestor procese. Metacogniţia este cunoaşterea propriei cunoaşteri, procesul de conştientizare a acestei cunoaşteri, gândirea despre gândire, autoobservaţie a învăţării şi intervenţie în procesul cunoaşterii personale pentru autoreglarea ei. În plan pedagogic, metacogniţia echivalează cu învăţarea învăţării, iar pentru aceasta, Noel (2001) a atras atenţia asupra necesităţii realizării unei metacunoaşteri realiste.

Cunoscuta teorie triarhică a inteligenţei (Stenberg, 1895) − diferenţiază trei nivele de organizare a achiziţiilor cognitive: nivelul componenţial, nivelul metacomponenţial şi nivelul paradigmatic sau normativ. Primul nivel este alcătuit din elemente de conţinut cu valoare de acţiune imediată: informaţii, noţiuni, idei, teorii, operaţii mintale, abilităţi intelectuale şi psihomotrice, facultăţi mintale (cum sunt percepţia, gândirea, memoria, limbajul ş.a.). Al doilea nivel este compus din elemente de acţiune pe termen lung, de tipul unor funcţii şi capacităţi implicate în cunoaşterea propriei cunoaşteri. Nivelul paradigmatic presupune aptitudini de investigaţie ştiinţifică şi capacităţi care susţin afirmarea spiritului de căutare şi descoperire.

Strategiile metacognitive au rolul: de planificare în mod concret a procesului de învăţare; de dozare a timpului şi a efortului de concentrare atenţională; de discernere între simpla memorare şi înţelegerea materialului; de evaluare secvenţială a rezultatelor; de conştientizare a potenţialului de învăţare şi a propriilor limite; de modificare/dezvoltare a strategiilor de acţiune. Spontan sau intenţionat, cei care învaţă recurg la diverse modalităţi de formare şi exersare a capacităţilor metacognitive prin: monologuri interioare, gândire cu voce tare, reflecţie asupra stilului de învăţare, analiză a aplicabilităţii rezultatelor, autoverificare a înţelegerii, descoperire a unor metode, tehnici de învăţare.

Titone (apud Neacşu, 1999, p. 49) explica faptul că triplanitatea învăţării umane presupune: nivelul tactic (extrinsec) – cu acţiuni şi operaţii externe ale subiectului, care au finalitate şi sunt sistematice; nivelul strategic (interior) – cu operaţii şi procese cognitive ce vizează orientarea sarcinii de învăţare spre o finalitate certă; nivelul egodinamic (intim) – cu capacităţile subiectului de a modifica, planifica, justifica, dirija, accepta şi respinge anumite scheme de acţiune şi operare.

Formele învăţării (Dumitru, 2001) sunt diverse. O inventariere a principalelor forme ne ajută să înţelegem mai bine varietatea situaţiilor de învăţare: după gradul de implicare a celui care învaţă: învăţare naturală, învăţare formală/şcolară/academică, învăţare personală; după eficienţă: învăţare eficientă, învăţare ineficientă; după cadrul organizatoric: învăţare instituţionalizată, învăţare neinstituţionalizată; după gradul de independenţă a celui care învaţă: învăţare dependentă de alţii, învăţare autodirijată/independentă; după numărul celor implicaţi: învăţare individuală, învăţare de grup, învăţare societală; după intenţionalitate: învăţare latentă/implicită, învăţare manifestă/explicită; după gradul de conştientizare: învăţare mecanică, învăţare logică; după modalitatea de asimilare a noului: învăţare prin receptare, învăţare prin descoperire; după finalitate: învăţarea de menţinere, învăţare inovatoare.

În alte cazuri, formele învăţării sunt clasificate în funcţie de: conţinutul învăţării, modul de operare cu stimulii, modul de organizare a informaţiilor, nivelul activităţii la care se realizează învăţarea, modul de administrare a situaţiilor de învăţare, procesele psihice angajate. După orientarea dominantă în modul de abordare a învăţării, rezultă învăţarea profundă şi învăţarea de suprafaţă. După specificul învăţării, distingem între: învăţarea specializată în diferite domenii (militar, medical, sportiv ş.a.) şi învăţarea socială. Dacă ne raportăm la aspectul temporal şi de conţinut, există învăţare timpurie, învăţare de bază (care include conţinuturi esenţiale, necesare în viitor, în profesie) şi învăţare continuă.

Dacă ţinem cont de importanţa şi dificultatea conţinuturilor învăţării, există învăţare elementară şi învăţare complexă, iar dacă avem în vedere zona psihismului implicată cel mai mult, deosebim trei forme de învăţare: cognitivă, psihomotorie şi afectivă. Alte trei forme sunt derivate din cele trei forme ale educaţiei: învăţarea formală, învăţarea nonformală şi învăţarea informală. După originea internă sau externă a experienţei de învăţare, se poate învăţa din experienţa altora sau din propria experienţă. Învăţarea se poate realiza în cadrul sistemului de învăţământ, în sistemul clasic, faţă în faţă cu profesorii, în mod independent, în variantă mixtă (blended learning) sau utilizând exclusiv resurse electronice (e-learning).

Prin construcţie mentală cunoaştem, dar şi învăţăm în acelaşi timp, în mod activ, direct, experienţial, independent şi colaborativ, pentru a ajunge la generalizarea şi obiectivizarea cunoaşterii, la nivel conceptual. Psihologic şi neurobiologic, cunoaşterea este o construcţie activă (Fosnot, 2005).

3. Care este relaţia dintre cunoaştere şi învăţare? Rolul învăţării strategice. Interdependenţa dintre învăţare şi cunoaştere este dată de faptul că învăţarea furnizează cunoaştere şi înţelegere care, la rândul lor, vor crea nevoia unei alte învăţări. Mai mult, este deschisă calea spre cercetare, care înseamnă investigarea teoretică şi/sau practic-aplicativă a realităţii. Acest ciclu cunoaştere-învăţare-cercetare-o nouă cunoaştere se continuă. Ritmurile de evoluţie a teoriilor cunoaşterii, învăţării şi instruirii pot fi defazate. Apare schimbarea de paradigme, iar ştiinţa nu poate să le integreze în mod unitar, ceea ce se întâmplă şi în

psihopedagogie. Consecinţele schimbărilor de paradigme în domeniul didactic sunt: mutarea accentului de la însuşirea de cunoştinţe la formarea de competenţe, trecerea de la învăţarea centrată pe conţinuturi la învăţarea centrată pe elev, schimbarea de priorităţi de la achiziţii cognitive (adică cunoştinţe declarative ale elevilor), la achiziţii demonstrabile, transferabile (adică cunoştinţe procedurale). Explozia informaţională aduce cu sine o serie de schimbări la nivelul strategiilor, metodelor şi tehnicilor de învăţare, la nivelul resurselor folosite, iar învăţarea devine generativă. Un continuum între cunoaştere şi învăţare a fost sugerat de Bohn printr-o formulare care ni s-a părut adecvată „Învăţarea este evoluţia cunoaşterii în/peste timp" (Bohn, 1998, p. 295).

În cazul tinerilor este necesară dezvoltarea competenţei de cunoaştere şi a competenţei de a învăţa. Un câmp comun al celor două competenţe îl reprezintă competenţa informaţională şi metodologică (Neacşu, 1999), care presupune: localizarea, organizarea, evaluarea informaţiilor, însuşirea lor prin lectură, obţinerea de informaţii prin ascultare şi observare, comunicarea orală şi în scris, interpretarea ilustraţiilor, diagramelor, tabelelor, graficelor etc., respectarea normelor muncii în grup şi în colectiv, formarea şi dezvoltarea profilului şi sensibilităţii informaţionale, formarea unui stil eficient al muncii intelectuale.

Panţuru (2003) arăta că sferele conceptelor de cunoaştere şi învăţare se intersectează, există o zonă comună în care se poate vorbi de dimensiunea cognitivă a învăţării, respectiv, de faptul că principala formă a cunoaşterii este învăţarea. Suprapunerea totală nu este posibilă, întrucât, în cazul cunoaşterii, centrul de greutate cade pe informaţie şi pe calitatea acesteia, pe când, în cazul învăţării, centrul de greutate cade pe procesele şi pe operaţiile care stau la baza cunoaşterii. O altă legătură între cunoaştere şi învăţare este evidenţiată în momentul în care se manifestă preocuparea pentru identificarea unor strategii de învăţare, care să-i confere acesteia un caracter organizat. Astfel de strategii de învăţare includ cunoştinţe declarative, procedurale şi condiţionale. Strategiile de învăţare conţin: instrumentarul învăţării, demersul învăţării, gradul de coordonare sau directivitate a învăţării, inserţia socio-afectivă, gestionarea timpului (Meirieu, 1993).

Pintrich (2000, p. 451) considera că în învăţare sunt activate: strategii cognitive (utilizate pentru: înţelegerea textelor, rezolvare de problemelor, reamintire, formulare a ipotezelor, emitere a inferenţelor, luare a deciziilor); strategii metacognitive şi autoreglatoare (utilizate pentru planificarea, monitorizarea, reglarea învăţării); strategii motivaţionale; strategii afective; strategii de luare a notiţelor; strategii de lectură, strategii de studiu, strategii de management al resurselor (aplicate asupra tuturor resurselor interne şi fizice-sociale ale învăţării). În plan cognitiv, se poate opera prin: strategii de receptare, strategii de înţelegere, strategii de conceptualizare, strategii de memorare-stocare-reactualizare, strategii de rezolvare de probleme, strategii decizionale, însă producerea învăţării necesită şi celelalte demersuri enumerate.

Unele cercetări realizate de Hofer şi Pintrich (1997) au inventariat existenţa unei serii de programe de cercetare care au investigat gândirea şi convingerile elevilor cu privire la natura cunoştinţelor şi la procesul de cunoaştere, inclusiv definiţii ale cunoaşterii, modul în care îşi construiesc cunoştinţele şi modul de evaluare a cunoştinţelor. Dar, Taber (2013) atrăgea atenţia asupra imposibilităţii de a şti sigur ce ştie altcineva, ce înţelege şi ce crede, iar o asemenea observaţie trebuie luată în considerare în interpretarea rezultatelor cercetărilor de acest tip.

Cercetările noastre în temă, prin experimente formative în mediul universitar (Frăsineanu, 2012) au demonstrat că profesorii pot contribui la dezvoltarea capacităţilor metacognitive ale studenţilor organizând raţional cunoştinţele transmise, reflectând asupra lor şi construind sarcini sau modele aplicative, îndrumându-i pe studenţi să se ajute de intuiţiile lor şi să-şi explice propria activitate de cunoaştere şi de învăţare. 135 de studenţi au obţinut progrese în învăţare prin: realizarea unor jurnale ale învăţării, aplicarea unor grile de analiză a stilurilor în învăţare, de autoevaluare a caracteristicilor în învăţare, desfăşurarea de proiecte de învăţare, programe de self-management pentru dezvoltarea competenţei de autoorganizare, programe pentru stimularea motivaţiei, pentru managementul timpului dedicat acestei activităţi. Comportamentele exersate în mod sistematic au fost cele de pregătire pentru noua învăţare, urmărire a intervenţiile colegilor, implicare în dezbateri, argumentare a propriilor idei, demonstrare a gândirii logice, identificare a legăturilor teorie-practică, realizare a unor conexiuni între cunoştinţe, structurare a materialului de învăţat, rezolvare de sarcini individuale şi de grup, concentrare atenţională, mobilizare a voinţei în depăşirea obstacolelor, dezvoltare idei noi, participare la întreţinerea unui climat pozitiv, luare a deciziilor privind realizarea propriei învăţări, explicare a modului în care învaţă, autoevaluare realistă, valorificare a resurselor informaţionale, materiale, temporale şi spaţiale, respectare a termenelor propuse.

Cadrele didactice universitare care au interacţionat cu studenţii din grupul experimental au evidenţiat că în procesul de instruire urmăresc şi apreciază la studenţi manifestarea capacităţilor de aplicare şi transfer de cunoştinţe, existenţa unor atitudini şi valori pozitive.

Tabelul nr. 1. Ierarhizarea elementelor urmărite în aprecierea învăţării la studenţi, din perspectiva a 23 de cadre didactice universitare

Nr crt.	Criterii apreciate	Rangul	Media obţinută
1.	Utilizarea capacităţilor de aplicare şi transfer de cunoştinţe pentru rezolvarea unor situaţii	1	6.47
2.	Înţelegerea cunoştinţelor	2	5.60
3.	Emiterea unor judecăţi	3	4.31
4.	Aplicarea priceperilor şi deprinderilor formate	4	3.80
5.	Atitudinile, valorile vehiculate	5	3.26
6.	Înregistrarea şi redarea exactă a datelor, faptelor, fenomenelor	6	3.17
7.	Alte aspecte	7	2.43

Am putut constata, astfel, că, în aprecierea învăţării la studenţi, sunt valorizate capacităţile de utilizare a cunoaşterii, ca resurse de tip procedural, care dinamizează celelalte componente din procesul de învăţare.

4. Concluzii

Învăţarea şi cunoaşterea coexistă, se intersectează şi se sprijină reciproc. Unele strategii de învăţare sunt folosite pentru a transforma informaţia într-o formă mai accesibilă pentru cel care învaţă, în timp ce altele activează atenţia, blochează interferenţele, structurează materialul, facilitează reverificarea. Deci, strategiile de învăţare presupun acţiuni cu intenţie, centrarea pe aceste acţiuni, cu susţinerea efortului necesar. În trecerea de la stadiul de cunoaştere la cel de învăţare efectiv realizată intervin o multitudine de factori, pe care persoana îi filtrează: rezultatele anterioare, experienţele în legătură cu învăţarea; raportarea la rezultatele obţinute, dorinţa de autorealizare, prestigiul obţinut prin învăţare; motivaţia intrinsecă; idealul educaţional; atitudinea faţă de sine, atitudinea (pozitivă) faţă de învăţare, atitudinea faţă de muncă şi de pregătirea profesională; trăsăturile moral-caracteriale, voinţa de a învăţa; raportarea la cerinţele sociale, la valorile societăţii actuale.

Bibliografie

1. Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan". (2012). *Dicţionarul explicativ al limbii române*. Ediţia a II-a revăzută şi adăugită. Bucureşti: Editura Univers Enciclopedic Gold.
2. Bohn, R. E. (1998). „Measuring and Managing Technological Knowledge." In *The Economic Impact of knowledge*. Edited by D. Neef. Boston: Butterworth-Heinemann. pp. 295-314
3. Dumitru, Al. I. (2001). Învăţarea autodirijată – formă specifică de învăţare la vârsta adultă. În *Volumul primei Conferinţe Naţionale de Educaţia Adulţilor în România. Politici culturale şi sociale*. Timişoara. pp. 135-164.
4. Fosnot, C. T. (2005). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practices*. Second Edition. New York: Teachers College Press.
5. Frăsineanu, E. S. (2012). *Învăţarea şi self-managementul învăţării eficiente în mediul universitar*. Craiova: Universitaria.
6. Hofer, B. K., Pintrich, P. (1997). "The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning." *Review of Educational Research.* 67 (1). pp. 88-140.
7. Meirieu, Ph. (1993). *Apprendre…oui, mais comment*. Paris: E.S.F. Editeur.
8. Neacşu, I. (1999). *Instruire şi învăţare. Teorii, modele, strategii*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
9. Noël, B. (2001). *La metacognition*. Bruxelles: De Boeck Universite.
10. Panţuru, S. (2003).*Instruirea în spiritul strategiei dezvoltării gândirii critice*. Sibiu: Editura Psihomedia.
11. Pintrich, P. R. (2000). "The role of goal orientation in self-regulated learning". In *Handbook of self-regulation*. Edited by M. Boekaerts et al. San Diego: Academic Press. pp. 451-502.
12. Siebert, H. (2001). *Învăţarea autodirijată şi consilierea pentru învăţare. Noile paradigme postmoderne ale învăţării*. Iaşi: Institutul European.
13. Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
14. Taber, K. S. (2013). *Modelling Learners and Learning in Science Education. Developing Representations of Concepts, Conceptual Structure and Conceptual Change to Inform Teaching and Research.* Dordrecht: Springer.
15. Therriault, G., Harvey, L., Jonnaert, Ph. (2010). "Croyances epistemologiques de futures enseignants du secondaire: des differences entre les profiles et une evolution en cours de formation." In *Mesure et Evaluation en Education*. 33 (1). pp. 1-30.

NOILE EDUCAȚII – CA RĂSPUNS LA PROVOCĂRILE LUMII CONTEMPORANE
NEW EDUCATION – AS A RESPONSE TO THE WORLD CONTEMPORARY CHALLENGES

Conf. univ. dr. FLORENTINA MOGONEA
DPPD, Universitatea din Craiova

Rezumat

Aflată într-o profundă şi accelerată schimbare, societatea contemporană este marcată de apariţia unor probleme diverse. Educaţia este chemată să răspundă acestor provocări, să ofere soluţii viabile. „Noile educaţii" pot reprezenta soluţii pentru nevoile societăţii şi omului postmodern. Ele sunt expresia măsurii în care şcoala, ca instituţie încearcă să se adapteze modificărilor care apar.

Studiul de faţă îşi propune să contureze contextul şi necesitatea apariţii acestor dimensiuni ale educaţiei, precum şi o inventariere a lor, din perspectiva valorificării lor în şcoala românească actuală. Considerăm, de asemenea, importantă măsura în care aceste „noi educaţii" sunt prezente în planul de învăţământ al programului de profesionalizare iniţială a cadrelor didactice, oportunităţile pe care acestea le oferă pentru formarea profilului de competenţă al viitorului profesor.

Prezentarea valenţelor formative ale acestor dimensiuni, a modalităţilor de realizare (în contexte şcolare sau extraşcolare) pot constitui repere didactice, metodice pentru un învăţământ care trebuie să se sincronizeze cu cerinţele şi nevoile sociale.

Cuvinte cheie: *„noile educaţii", dimensiunile clasice ale educaţiei, personalitate integrală, societate postmodernă*

Abstract

Being in a profound and accelerated change, the contemporary society is marked by the emerging of some diverse problems. Education is called to respond to these challenges, to offer viable solutions. 'New education' can represent solutions for the needs of postmodern society and man. It is the expression of the degree in which school, as an institution, is trying to adapt to the emerging modifications.

The present study aims to define the context and necessity of the appearance of those education dimensions, and also their inventory, from the perspective of the valorization in the actual Romanian school. We also consider important the measure, in which this 'new education' is present in the educational plan of the program for teachers' initial training, the opportunities that it offers for the forming of the future teacher competent profile.

The formative valence presentation of these dimensions, of the realization modalities (in scholar and extra scholar contexts) can constitute teaching, methodical guidelines for education that has to synchronize with social requests and needs.

Key words: *"new education", classical dimensions of education, integral personality, postmodern society*

1. Introducere

În contextul schimbărilor profunde şi numeroase care caracterizează societăţile contemporane, educaţia trebuie să ofere soluţii pentru diferitele probleme, nevoi care apar. Alături de dimensiunile tradiţionale, clasice ale educaţiei, în ultima vreme şi-au făcut apariţia şi alte dimensiuni, încadrate în categoria „noilor educaţii". Cele mai multe dintre ele au în vedere probleme globale legate de securitatea fizică, psihică, emoţională a oamenilor, dar şi de cea a mediului fizic, social în care aceştia trăiesc.

Nevoia rezolvării rapide şi eficiente a acestor probleme ale lumii contemporane a determinat sistemele de educaţie şi învăţământ din întreaga lume să facă schimbări importante la nivelul politicilor educaţionale, la nivelul finalităţilor generale ale educaţiei, la nivelul tuturor componentelor curriculare, să propună programe educative, discipline de învăţământ care să asigure formarea tinerilor în acord cu nevoile societăţii actuale.

Prezentăm, în acest studiu, câteva dintre dimensiunile mai noi ale educaţiei, care sunt expresie a preocupărilor actuale de a forma tineri în acord cu exigenţele şi nevoile sociale prezente şi de perspectivă. Cele mai multe dintre ele se regăsesc între priorităţile şi ale sistemului educaţional românesc, se regăsesc, în proporţii variate, în curriculumul formal sau nonformal şi informal.

Dorim, astfel, să susţinem promovarea tuturor dimensiunilor educaţiei, fiecare dintre acestea având o contribuţie importantă la conturarea profilului de formare, la formarea omului contemporan.

2. Prezentare succintă a „noilor educaţii"

Am realizat o selecţie a câtorva dintre dimensiunile educaţiei cele mai cunoscute şi aflate în atenţia teoreticienilor şi practicienilor din acest domeniu. Denumirea unora dintre ele poate fi regăsită în literatura de specialitate în variante sinonimice.

Educaţia incluzivă

T. Vrăjmaş (2014), reluând o definiţie a UNESCO, defineşte educaţia incluzivă ca fiind un proces care are drept scop oferirea unei educaţii de calitate pentru toţi, respectând diversitatea, nevoile, posibilităţile, caracteristicile, experienţele de învăţare ale tuturor elevilor, cu eliminarea oricărei forme de discriminare.

Educaţia incluzivă îşi propune să promoveze diversitatea în cadrul şcolilor şi să faciliteze legăturile sociale între persoane cu şi fără dizabilităţi. De asemenea, îşi propune să creeze un mediu comun de învăţare, care garantează prezenţa, participarea şi realizarea unor rezultate egale pentru toţi cei care învaţă, inclusiv a celor cu dizabilităţi (Quinn, Ebersold, 2008, apud Ebersold, Schmitt, Priestley, 2011, p. 17). Sistemul de

învăţământ românesc a experimentat, în ultimii ani, modalităţi şi programe de integrare a copiilor cu deficienţe în învăţământul de masă.

Educaţia ecologică/referitoare la mediu

Fundamentarea teoretică şi practică a educaţiei referitoare la mediu este dependentă de abordările sociale specifice fiecărei societăţi în parte (Eşi, 2015). Educaţia ecologică este considerară de mulţi ca fiind o cale eficientă pentru educaţia pentru dezvoltare durabilă (Silo, 2015).

Educaţia ecologică urmăreşte (Momanu, 2002, apud Marinescu, 2013, p. 135):

- dezvoltarea conştiinţei ecologice, a răspunderii şi responsabilităţii, a participării, a cooperării, a solidarităţii pentru păstrarea şi ameliorarea mediului;
- formarea unei culturi ecologice, ca parte componentă a culturii generale a omului modern;
- dezvoltarea capacităţii de a identifica, de a lua decizii şi de a pune în practică soluţii pentru prevenirea şi rezolvarea problemelor concrete, raportate la relaţia om-natură;
- pregătirea cetăţeanului actual şi viitor pentru a influenţa pozitiv deciziile politice, economice şi sociale cu privire la mediu.

În realizarea ei, educaţia ecologică parcurge anumite etape (Ştefan, 2008): cunoaşterea şi observarea naturii (prin descrieri, vizionări de filme, diverse activităţi extraşcolare); formarea şi dezvoltarea sentimentului ecologic; implicarea personală; asumarea responsabilităţii; constituirea, la nivel de grup, a strategiilor de acţiune.

Educaţia interculturală

Educaţia interculturală se realizează la trei niveluri (Bîrzea, 2007): la nivelul politicilor educaţionale; la nivel instituţional; la nivelul activităţii didactice, de predare-învăţare.

Ea urmăreşte câteva obiective importante (Stan, 2001):

- formarea unei imagini de sine corecte a diverselor grupuri şi comunităţi culturale;
- dezvoltarea unor atitudini de toleranţă, de acceptare a diversităţii culturale ale tinerilor, de conştientizare, de către aceştia, a mecanismelor formării diferitelor stereotipuri culturale, etnice, rasiale, religioase;
- dezvoltarea unei duble loialităţi a indivizilor: pe de o parte faţă de cultura, tradiţiile, valorile comunităţii din care fac parte, pe de altă parte faţă de valorile universale ale democraţiei.

De asemenea, ea are în vedere negarea rasismului şi a xenofobiei; asigurarea de drepturi egale tuturor cetăţenilor; asigurarea de şanse egale la educaţie şi instruire.

Hall (1997, apud Orgeret, 2012) consideră că identitatea noastră se formează prin comparaţie cu ceilalţi, în urma contactelor cu alte persoane putând sesiza ceea ce este „diferit”. Acceptarea diversităţii reprezintă una dintre caracteristicile esenţiale ale omului actual, care trăieşte într-o societate eterogenă, mozaicată din punct de vedere etnic, religios, cultural, rasial etc. Promovarea principiilor şi finalităţilor multiculturalităţii şi ale interculturalităţii trebuie realizate de la vârste foarte mici.

Educaţia pentru pace

Unele studii (Dupuy, 2008; Reimers, Chung, 2010) argumentează importanţa şi necesitatea promovării educaţiei pentru pace, pornind de la prezentarea efectelor dezastruoase ale conflictelor. Educaţia este considerată ca fiind soluţia pentru face, legătura către asigurarea păcii (Thomson, 2015). Educaţia pentru pace urmăreşte să le formeze tinerilor capacităţi, atitudini civice, care să le permită prevenirea şi rezolvarea unor conflicte, formarea unor trăsături, calităţi (ex: toleranţa, asertivitatea) ale unei personalităţi caracterizate prin deschidere către dialog, atitudine nondiscriminativă, antixenofobică (Mogonea, 2013).

Educaţia nutriţională

Are în vedere, în primul rând, formarea unei culturi culinare şi a unor deprinderi alimentare corecte, conştiente şi responsabile. De asemenea, tinerii trebuie responsabilizaţi asupra faptului că alimentaţia este un factor de sanogeneză, trebuie conştientizaţi asupra riscurilor care decurg dintr-o alimentaţie nesănătoasă (Macavei, 2001; Marinescu, 2013).

Una dintre consecinţele unui regim alimentar necorespunzător este obezitatea, care, la rândul ei este generatoare de alte afecţiuni (cardiace, endocrine etc.). Datorită faptului că societăţi cu un nivel de civilizaţie ridicat înregistrează o creştere a cazurilor de obezitate, mai ales în rândul copiilor, regăsim această preocupare în numeroase studii şi cercetări, care atrag atenţia asupra faptului că alimentaţia necorespunzătoare din perioada copilăriei poate determina obezitate în perioada adolescenţei sau la vârsta adultă (Silveira, Taddei, Guerra, Nobre, 2011; Perera, Frei, Frei, Wong, Bobe, 2015).

Educaţia sexuală

Contribuie la educarea tinerilor pentru o viaţă sănătoasă, la dezvoltarea unor relaţii adecvate, la formarea unui comportament sexual responsabil, care presupune cunoaşterea posibilelor probleme, precum şi

a modalităţilor de evitare sau de rezolvare a lor. Urmăreşte conştientizarea tinerilor în legătură cu necesitatea menţinerii stării de sănătate a lor şi a celor din jurul său (Mogonea, 2013).

Educaţia pentru viaţă democratică poate fi definită ca acea formă a educaţiei care oferă tinerilor libertatea de a-şi organiza viaţa de zi cu zi, care asigură egalitatea între tineri şi adulţi, care oferă posibilitatea adoptării unor decizii democratice (Korkmaz, Gümüşel, 2013).

Această dimensiune a educaţiei trebuie să promoveze următoarele valori chiar din perioada copilăriei (Moss, 2011): respectul pentru diversitate; acceptarea unor perspective, puncte de vedere multiple asupra aceleiaşi probleme; stimularea curiozităţii, a gândirii critice.

Menţionăm câteva dintre obiectivele unei alte dimensiuni a educaţiei, importante pentru formarea omului postmodern, respectiv ***educaţia pentru comunicare şi mass-media*** (Mogonea, 2013, p. 56; Călin, Bunăiaşu, 2010):

- formarea capacităţilor individului de a selecta informaţiile numeroase şi diverse, oferite de mass media (presă, radio, televiziune), prin prisma unor criterii axiologice corecte;
- formarea capacităţii de analiză critică a informaţiilor oferite;
- dezvoltarea capacităţilor de documentare, informare, de valorificare corectă a surselor, de autoformare, dezvoltare, prin valorificarea surselor oferite de NTIC (Călin, 2015);
- exersarea competenţelor comunicative în diferite contexte şi medii formale, nonformale sau informale;
- formarea şi exersarea capacităţilor de receptare a unor valori culturale, ştiinţifice, artistice autentice.

Competenţa de comunicare este o competenţă transversală, responsabilă de asigurarea succesului, în orice ipostază a lui (şcolar, social, profesional, familial etc.). De asemenea, formarea capacităţii de a valorifica şi tria în mod corect sursele de informare şi de informaţii reprezintă un obiectiv educativ prioritar. Insistăm pe promovarea acestei dimensiuni în rândul copiilor şi tinerilor.

Educaţia pentru sănătate are ca obiective (Mogonea, 2013, p. 57): informarea individului privind diferite aspecte ale menţinerii stării de sănătate; formarea unor deprinderi, obişnuinţe specifice unei vieţi raţionale, echilibrate, care să asigure menţinerea acestei stări de sănătate; formarea unor deprinderi igienico-sanitare. Această dimensiune trebuie corelată cu toate celelalte dimensiuni, dar în special cu educaţia nutriţională, educaţia sexuală, educaţia ecologică.

Educaţia pentru schimbare urmăreşte formarea unor personalităţi flexibile, adaptabile, creative, capabile să facă faţă schimbărilor numeroase şi rapide care au loc la nivelul societăţii. Menţionăm câteva finalităţi importante ale acestei dimensiuni a educaţiei (Antonesei, 2002, apud Ilie, 2011, p. 65):

- sesizarea, perceperea şi definirea schimbărilor;
- evaluarea schimbărilor;
- întâmpinarea schimbărilor;
- proiectarea şi controlul schimbărilor.

Promovarea acestei dimensiuni este esenţială pentru structura societăţii actuale şi pentru ritmul rapid de evoluţie, nu numai a ştiinţei, tehnicii, dar şi a societăţii în general.

Concluzii

Deşi fiecare dintre aceste dimensiuni, atât noile educaţii, cât şi cele clasice are o structură proprie, finalităţi, conţinuturi, modalităţi concrete de realizare, ele interacţionează unele cu altele, într-un sistem care urmăreşte formarea unei personalităţi armonioase, integral dezvoltate.

Actualitatea acestor provocări ale societăţii contemporane este evidentă şi în interesul manifestat de specialiştii în educaţie pentru elaborarea unor studii teoretice sau a unor cercetări pe problematica "noilor educaţii", precum şi pentru iniţierea unor programe care să urmărească dezvoltarea unor capacităţi, competenţe, atitudini care constituie finalităţi prioritare ale acestor dimensiuni.

Deşi putem vorbi de existenţa unor probleme globale ale omenirii, fiecare ţară şi fiecare sistem de învăţământ încearcă să propună modalităţi de intervenţie specifice, care să ţină cont şi de nevoile proprii., care să încerce să armonizeze elementele generale cu cele particulare, contextuale, locale, care ţin de specificul naţional, cultural, social, axiologic.

„Lista" noilor educaţii rămâne deschisă, apariţia acestora fiind dependentă de noile realităţi sociale, economice, culturale, de schimbările apărute.

Bibliografie

1. Bîrzea, C. (2007). The education policy perspective, in J. Keast (ed.).). *Religious diversity and intercultural education: a reference book for school*.Strasbourg: Council of Europe Publishing, 7-8. Disponibil: https://books.google.ro/books?id=Ce6Pew5fXyIC&printsec=frontcover&hl=ro&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false, [online, 28.04.2016].
2. Călin, R. A. (2015). Self-Education through Web-Searching – An Exploratory Study în *Social Sciences and Education Research Review (SSERR), 2* (2), 47-58.
3. Călin, R. A. & Bunăiaşu, C.M. (2010). *Communication and Mass-media - from information to formation,* Buletinul Universităţii Petrol - Gaze din Ploieşti, *LXII* (1A), 230-238.
4. Dupuy, K. (2008*). Education for Peace. Building Peace and Transforming Armed Conflict Through Education Systems*. Oslo: International Peace Research Institute (PRIO) and Save the Children Norway. Disponibil: http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1050/Education_for_Peace_Building_Peace.pdf, [online, 27.04.2016].
5. Ebersold, S., Schmitt, M.J. and Priestley, M. (2011) *Inclusive education for young disabled people in Europe: trends, issues and challenges*. ANED: University of Leeds. Disponibil: http://www.disability-europe.net/content/aned/media/ANED%202010%20Task%205%20Education%20final%20report%20-%20FINAL%20(2)_0.pdf, [online, 27.04.2016].
6. Eşi, M.C. (2015). Didactic Options for the Environmental Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *180,* 1380 – 1385. Disponibil: http://ac.els-cdn.com/S1877042815016274/1-s2.0-S1877042815016274-main.pdf?_tid=3e026d74-0bdb-11e6-90cd-00000aab0f26&acdnat=1461694874_5899fed9728482b469884181012747fe, [online, 27.04.2016].
7. Ilie, V. (2011). *Formarea stilului didactic din perspectiva noilor educaţii*. Craiova: Editura Universitaria.
8. Korkmaz, E., Gümüşel, A. I. (2013). Development of the Democratic Education Environment Scale. *International Online Journal of Educational Sciences, 5*(1), 82-98. Disponibil: http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_1082.pdf, [online, 28.04.2016].
9. Macavei, E. (2001). *Pedagogie. Teoria educaţiei.* Bucureşti: Editura Aramis.
10. Marinescu, M. (2013). *Noile educaţii în societatea cunoaşterii.* Bucureşti: Editura ProUniversitaria.
11. Mogonea, F. (2013). *Fundamentele pedagogiei. Teoria şi metodologia curriculumului.* Craiova: Editura Universitaria.
12. Moss, P. (2011). Democracy as First Practice in Early, in R.E. Tremblay, M. Boivin, RDeV Peters, (eds.). *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 1-7. Disponibil: http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/MossANGxp1.pdf, [online, 28.04.2016].
13. Orgeret, K.S. (2012). Intercultural Educational Practices: Opening Paths for Dialogue. *Intercultural Communication Studies, XXI* (1), 189-204. Disponibil: http://web.uri.edu/iaics/files/17KristinSkareOrgeret.pdf, [online, 27.04.2016].
14. Perera, T., Frei, S., Frei, B., Wong, S.S., Bobe, G. (2015). Improving Nutrition Education in U.S. Elementary Schools: Challenges and Opportunities. *Journal of Education and Practice, 6*(30), 41-50. Disponibil: http://lpi.oregonstate.edu/sites/lpi.oregonstate.edu/files/pdf/hyp/research/jepnutritioneducation2015.pdf, [online, 28.04.2016].
15. Reimers, F.M., Chung, C.K. (2010). Education for Human Rights in Times of Peace and Conflict. *Development, 53*(4), 504-510. Disponibil: http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic648757.files/DEV_TS9-53-4.pdf, [online, 27.04.2016].
16. Silo, N. (2015). Using science as a tool for infusing environmental education in the school curriculum – a barrier to education for sustainable development. *European Journal of Educational Studies, 7*(1), 11-22. Disponibil: http://ozelacademy.com/ejes332.v7.i1-2.pdf, [online, 27.04.2016].
17. Silveira, J.A.C., Taddei,J.A.A.C., Guerra, P.H., Nobre, M.R.C. (2011). Effectiveness of school-based nutrition education interventions to prevent and reduce excessive weight gain in children and adolescents: a systematic review. *Jornal de Pediatria*, *87*(5), 382-392. Disponibil: http://www.scielo.br/pdf/jped/v87n5/en_v87n05a04.pdf, [online, 27.04.2016].
18. Stan, C. (2001). *Teoria educaţiei. Actualitate şi perspective*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
19. Ștefan, M.A. (2008). The ecologic education's problem as part of the durable development context, în *Analele Universităţii din Craiova, Seria Psihologie – Pedagogie", VII* (17-18). Craiova: Editura Universitaria, Craiova, 163-181.
20. Thomson, S. (2015). *Links between education and peace*. GSDRC Helpdesk Research Report 1308. Birmingham, UK: GSDRC, University of Birmingham / Oxford: HEART. Disponibil: http://www.heart-resources.org/wp-content/uploads/2016/01/HDQ1308.pdf, [online, 27.04.2016].
21. Vrăjmaş, T. (2014). Curriculum for children with disabilities in inclusive education. A literature rereview. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *127*, 336-341. Disponibil: http://ac.els-cdn.com/S1877042814023581/1-s2.0-S1877042814023581-main.pdf?_tid=3e99e89e-0bda-11e6-9cd7-00000aacb35e&acdnat=1461694446_0958409a145faa7dd17e2fc404156308, [online, 27.04.2016].

IMPORTANŢA ACTIVITĂŢILOR EXTRACURRICULARE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂŢII ELEVULUI
THE IMPORTANCE OF EXTRA CURRICULUM ACTIVITIES IN THE STUDENT'S PERSONALITY DEVELOPMENT

Conf. univ. dr. FLORENTIN-REMUS MOGONEA
DPPD, Universitatea din Craiova

Rezumat

Educaţia curriculară, formală, şcolară reprezintă modalitatea cea mai eficientă de atingere a finalităţilor, expectanţelor, dezirabilităţilor unei societăţi. Fiind un demers conştient proiectat, organizat, desfăşurat şi (auto)reglat, educaţia curriculară capătă funcţiile cele mai importante pentru clădirea conştientă, cu scop, cu o anumită finalitate, a personalităţii umane.

Oricât de importantă ar fi educaţia curriculară, realizată prin procesul de învăţământ, ea nu epuizează sfera influenţei educative. Rămâne cadrul larg al timpului liber al copilului, în care viaţa capătă alte aspecte decât cele din procesul de învăţământ. Asupra copiilor şi adolescenţilor se exercită numeroase alte influenţe cu efect formativ, pozitiv sau nu. Ele pot fi concordante sau discordante cu ceea ce se câştigă prin munca şcolară.

Studiul de faţă îşi propune să analizeze repunerea în drepturi a educaţiei extracurriculare, care nu se poate constitui decât într-un demers care să ajute elevul (dar nu numai pe acesta) să-şi completeze cunoştinţele, să le fixeze şi consolideze pe cele deja existente, să se cunoască/autocunoască în alte situaţii şi conjuncturi, decât cele şcolare etc. Demersul întreprins este încurajat şi de acţiunile europene şi mondiale prin care se cere, prin Consiliului Europei, Uniunii Europene şi guvernelor naţionale să-şi sporească alocaţiile de resurse financiare pentru educaţia extracurriculară. A regândi posibilităţi şi modalităţi de valorificare pozitivă a resurselor educaţiei extracurriculare, nu înseamnă a neglija sau minimiza rolul şi importanţa educaţiei curriculare, şcolare, ci dimpotrivă, înseamnă a le unifica, integra într-un efort unic, care vizează dezvoltarea armonioasă a personalităţii elevului.

Cuvinte cheie: *educaţie extracurriculară, complementaritatea formelor educaţiei, dezvoltarea armonioasă a personalităţii elevilor*

Abstract

Curricular, formal, scholar education represents the most efficient modality of reaching the goals, expectancy, and desires of a society. Being a conscious, designed, organized, conducted and (self)adjusted approach, the curricular education obtains the most important functions for the conscious building with purpose, a certain goal, of the human personality.

No matter how important is the curricular education, realized through the education process, it does not exhaust the sphere of educative influence. It remains the broad frame of the child's leisure time, in which life acquires other aspects than those from the education process. Over children and adults there are exercised numerous other influences with formative affect, positive or not. They can be concordant or discordant with what is gained through school work.

The present study aims to analyze the reinstatement of extra-curricular education, that can only be a method to help the student (but not only him) to complete his knowledge, to fix it and consolidate that already existing, to know/self-know in other situation and circumstances than those from school etc. Our approach is encouraged also by the European and worldwide actions by which it is required, by the Council of Europe, European Union and national governments to increase the allocations of financial resources for extracurricular education. To rethink the possibilities and modalities of positive valorization of the extra-curricular education resources does not mean neglecting or minimizing the role and importance of curricular, scholar education, but rather to unify them, to integrate in a unique effort, aimed at the harmonious development of the student's personality.

Key words: *extracurricular education, education forms complementarity, harmonious development of students' personality*

„Este tot atât de greşită plasarea în şcoală a întregului efort de educaţie de care o societate are nevoie, pe cât este de greşită exploatarea insuficientă a potenţialului educativ al activităţii şcolare" (Ordin MEN nr.3622 din 13.04.2000).

În contextul actual, postmodern, al schimbărilor majore din sfera socialului, politicului, economicului şi ale tuturor celorlalte paliere, sisteme şi subsisteme ce fac să pulseze societăţile, regândirea educaţiei oamenilor şi revizuirea mecanismelor de funcţionare a acesteia ni se pare o realitate mai mult decât necesară. Semnalăm, în acest sens, şi mesajele venite din partea Uniunii Europene, privind formarea de competenţe generale şi transversale, în cazul tinerilor, ca aspect absolut necesar pentru integrarea în viaţa socio - profesională. Până la urmă, investiţia în om, în capitalul socio-uman este o prioritate. De aceea, formarea şi dezvoltarea personalităţii indivizilor, în raport cu idealul societăţii este - şi trebuie să rămână - un demers pe care autorităţile direct responsabile sunt mai mult decât obligate să-l ia în calcul.

În acest sens, menţionăm că Legea Educaţiei (nr. 1/2011, http: / www.dreptonlme.ro/legislatie/legea_educatiei_nationale_le ge_1_2011.php, online, 12.03.2014) precizează foarte clar traseele ce trebuie urmărite de educaţia din România, potrivit idealului său educaţional, menţionat aici: „Idealul educaţional al şcolii româneşti constă în dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, în formarea personalităţii autonome şi în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetăţenească activă în societate, pentru incluziune socială şi pentru angajare pe piaţa muncii".Pedagogia modernă urmăreşte depăşirea vechii concepţii educaţionale, care era centrată pe achiziţionarea de către elev a unui volum mare de informaţii. Această concepţie presupunea verbalism, enciclopedism, ineficiente în planul integrării profesionale şi sociale. Accentul este pus acum pe aplicarea

practică, al cărei rol este de a consolida informaţiile, de a forma deprinderile, de a dezvolta motivaţia pentru învăţare şi activităţile productive.

Educaţia curriculară, formală, şcolară reprezintă modalitatea cea mai eficientă de atingere a finalităţilor, expectanţelor, dezirabilităţilor unei societăţi. Fiind un demers conştient proiectat, organizat, desfăşurat şi (auto)reglat, educaţia curriculară capătă funcţiile cele mai importante pentru clădirea conştientă, cu scop, cu o anumită finalitate, a personalităţii umane.

Într-o apreciere sintetică, M. Ştefan (2000, p. 10) notează că, sub acest termen larg („educaţie extracurriculară”), cuprindem influenţele formative de dincolo de cadrul procesului de învăţământ. Oricât de importantă ar fi educaţia curriculară - notează în continuare autorul - realizată prin sistemul de învăţământ, ea nu epuizează sfera influenţei educative. Rămâne cadrul larg al timpului liber al copilului, în care viaţa capătă alte aspecte decât cele din procesul de învăţământ. Asupra copiilor şi adolescenţilor se exercită numeroase alte influenţe cu efect formativ, pozitiv sau nu. Ele pot fi concordante sau discordante cu ceea ce se câştigă prin munca şcolară. Unele pot amplifica, iar altele pot contracara efectele educaţiei curriculare. Ele apar pe planuri diferite, sub forme diferite (Mogonea, 2014).

Alţi autori (Ionescu, Popescu, 2012, p. 10) afirmă că „activităţile extracurriculare vizează de regulă acele activităţi cu rol complementar orelor clasice de predare - învăţare. Aria lor e dificil de delimitat. Pot fi excursii şi vizite la muzee, cinematografe, teatre, operă, balet, pot fi excursii şi vizite la instituţii publice sau alte obiective de interes comunitar, pot fi vizite la alte şcoli, pot fi activităţi artistice, de hobby, cluburi tematice şi echipe sportive, pot fi activităţi legate de un ziar sau post de radio al şcolii, activităţi legate de protecţia mediului, sau chiar activităţi legate de consilii ale elevilor.

Trebuie să remarcăm că educaţia extracurriculară, cel puţin în cadrul pedagogiei româneşti, (dar şi străine) nu a cunoscut abordări teoretice şi practice deosebite ca amploare. Cele mai multe referinţe s-au făcut tangenţial, fiind, după aprecierea aceluiaşi autor o „cenuşăreasă” a pedagogiei.

Repunerea în drepturi a educaţiei extracurriculare nu se poate constitui decât într-un demers care să ajute elevul (dar nu numai pe acesta) să-şi completeze cunoştinţele, să le fixeze şi consolideze pe cele deja existente, să se cunoască/autocunoască în alte situaţii şi conjuncturi decât cele şcolare etc. În 1998, la Bruxelles, a fost publicată lucrarea „Recunoaşterea educaţiei nonformale”, elaborată cu prilejul Conferinţei Mondiale a Miniştrilor Tineretului şi Forumului Mondial al Tineretului (Portugalia 1998), prin care se cerea Consiliului Europei, Uniunii Europene şi guvernelor naţionale să-şi sporească alocaţiile de resurse financiare pentru educaţia extracurriculară (Mogonea, 2014).

M. Ştefan (2000, pp. 15-17) consideră că există două mari forme de manifestare nonformală, extracurriculară:

a) acţiunea extraşcoală (extradidactică), ce se poate desfăşura la nivelul unei clase, al unui grup de clase, al unei şcoli, al mai multor şcoli din localitate, al Palatelor şi cluburilor copiilor, al taberelor şcolare. La nivel naţional, se organizează activităţi extraşcolare sub forma unor concursuri şi olimpiade (de matematică şi limba română, istorie, arte plastice, limbi moderne etc), susţinute de la bugetul public. Se asigură şi participarea elevilor la olimpiade internaţionale. Un rol important în organizarea unor astfel de activităţi îl au cadrele didactice.
b) acţiuni extracurriculare, proiectate de organizaţii cu caracter educativ din afara şcolii. În astfel de organizaţii, accentul cade pe latura educativă şi nu pe cea instructivă. La nivel mondial, principalele organizaţii de acest gen sunt:
    - YMCA = Young Men's Christian Associations;
    - YWCA = Young Women's Christian Association;
    - OMMS = Organisation Mondiale du Mouvement Scout;
    - AMGE = Association Mondiale des Guides et Eclaireuses

La noi în ţară, au existat astfel de organizaţii în perioada interbelică, dar au fost interzise de regimurile totalitare. După 1990,organizaţiile româneşti s-au integrat mişcării mondiale, prin participări la concursuri (de exemplu, organizaţia cercetaşilor).

Eccles şi Barber (1999) identifică cinci tipuri, în funcţie de implicarea pe care acestea o presupun:

- Prosociale (legate de biserică şi activităţi de voluntariat);
- Sporturi de echipă (care se regăsesc în activităţile sportive care au loc în şcoli);
- Implicare în activităţi de organizare în şcoli (consilii de elevi);
- Artistice (implicare în piese de teatru şcolare, coruri etc.);
- Cluburi şcolare (dezbatere, ecologie etc.).

Dar nu numai activităţile nonformale definesc activităţile extracurriculare. Multitudinea, varietatea şi variabilitatea influenţelor educative ale educaţiei informale derivă din statutul individului, din satisfacerea

exigenţelor derivate din multitudinea de roluri pe care, simultan, trebuie să le dobândească: membru de familie, membru al unui grup de prieteni, ai unei organizaţii (şcolare, sociale), membru într-un colectiv dintr-o clasă de elevi etc. „În ultimă analiză, şi cartierul şi strada educă; magazinele cu vitrinele lor, şi metroul fac educaţie” - apreciază Ioan Cerghit (1988, p. 29). Cu cât aceste influenţe cunosc o dezvoltare şi culturalizare la standarde înalte, cu atât creşte şi valoarea lor ca factori educativi spontani, având astfel rol în dezvoltarea personalităţii umane.

Crenguţa Oprea (2003) şi Ştefan (2000) consideră că un rol important în viaţa individului o reprezintă familia nucleară. Un exemplu de educaţie informală este atunci când copiii mici învaţă să vorbească. Ei deprind acest lucru prin ascultare şi imitare. Părinţii corectează spontan greşelile de pronunţie ale acestora, de multe ori silabisind fără intenţie şi încurajând vorbirea corectă. La fel se întâmplă atunci când părintele sau educatorul analizează împreună cu copiii experienţele zilnice petrecute în viaţa acestuia (discuţii cu părinţii/educatorii despre ce s-a întâmplat la şcoală în ziua respectivă care se soldează cu aprecieri, interpretări, învăţăminte şi concluzii educative). Regimul vieţii în familie, modelele de comportament ale părinţilor şi raporturile dintre părinţi şi copil lasă, adesea, urme pe întreaga viaţă. Limbajul şi începutul dezvoltării intelectuale, valorile morale interiorizate, unele trăsături caracteriale - toate poartă amprenta familiei. Modelele parentale pot fi determinante pentru întreaga viaţă a viitorului adult.

Alţi autori (Feldman şi Matjasko, 2005) subliniază impactul activităţilor extracurriculare în dezvoltarea adolescenţilor şi tinerilor. Aceştia subliniază rolul rezultatelor pozitive identificabile în / prin:

- performanţă şi rezultate şcolare mai bune;
- coeficienţi de abandon şcolar mai scăzuţi;
- stare psihologică mai bună, incluzând un nivel de stimă de sine mai bun, mai puţine griji privind viitorul şi sentiment redus de izolare socială;
- un grad mai scăzut de abuz de alcool şi droguri;
- un grad mai scăzut de activitate sexuală în rândul fetelor;
- un nivel scăzut de comportamente delincvente, incluzând arestări şi comportamente antisociale.

Alte avantaje sunt semnalate de diferite studii care investighează problematica activităţilor extracurriculare. Astfel:

- în funcţie de sursă, înglobează activităţile organizate de către şcoli şi care se desfăşoară în incinta şcolilor (Feldman şi Matjasko, 2005).
- au un rol complementar rolului şcolii, văzută ca sistem puternic formalizat de transmitere de cunoştinţe şi sunt venite din nevoia ca şcolile să „asigure experienţe care să susţină dezvoltarea în ansamblu a elevilor” (Holland şi Andre, 1987, apud Ionescu, Popescu, 2012);
- depind de contextul mai larg, sunt parte a sistemului şcoală - familie - comunitate. O definiţie de lucru a activităţilor extraşcolare ar putea include o abordare conformă cu teoria sistemelor ecologice, care tratează un fenomen ca parte din contextul şi reţeaua socială în care acesta se manifestă. Dezvoltarea copiilor depinde de un întreg sistem de fenomene şi relaţii, iar activităţile extracurriculare reprezintă un element fundamental în reţeaua şcoală - familie - comunitate: (Feldman şi Matjasko 2005).
- oferă posibilitatea de exprimare şi explorare a identităţii, dezvoltă capitalul social al tinerilor.

Participarea la activităţi extracurriculare îi ajută pe adolescenţi să se înţeleagă pe ei înşişi prin observarea şi interpretarea propriului comportament din timpul participării la aceste activităţi. În plus, cercetările indică rolul important al activităţilor extracurriculare în dezvoltarea capitalului social în rândul celor care iau parte la ele (de exemplu, studiile lui Carnegie Corporation of New York, 1992; Newmann, Wehlage şi Lamborn, 1992).

Numeroşi autori şi educatori, preocupaţi în special de învăţarea adulţilor şi de educaţia permanentă şi-au îndreptat atenţia asupra educaţiei informale examinând-o în termenii: „educaţia din afara clasei” (Bentley, 1998; 2003; 2012), „necesitatea educaţiei informale” (Coffield, 2000), de „învăţarea incidentală la locul de muncă” (Marsick, Watkins, 1990 şi Dale, Bell, 1999) şi de „învăţarea în interiorul comunităţii” (McGiveney, 1999). Educaţia informală a fost descrisă în Scoţia ca „educaţie comunitară”, în Germania ca „educaţie (pedagogie) socială”, iar în Franţa şi Italia sub titlul de „animare educativă” de tip creativ - expresivă, socio-culturală şi de loisir (Jeffs, Smith 1996; 1999; 2005).

Recent introdusă în realitatea pedagogică românească, atât la nivel teoretic, cât şi practic, „şcoala (de) după şcoală" (preluată din sintagma „after school") suscită interesul teoreticienilor şi practicienilor educaţiei, opiniile fiind împărţite privind necesitatea şi utilitatea înfiinţării unor activităţi educative în sistem after school.

Aceste programe sunt mult mai flexibile decât cele şcolare şi prevăd ca, după orele de studiu obligatoriu, respectiv după servirea mesei de prânz, copiilor să le mai fie alocate în plus câteva ore pentru diverse activităţi: recreere, joc, activităţi pe centre de interes, în funcţie de aptitudini etc. Unele after school-uri îşi dedică întreaga activitate pregătirii temelor şi studiului independent - individual de acasă. Cu alte cuvinte, ceea ce copilul ar trebui să facă acasă (după întoarcerea de la şcoală), singur sau sub tutela fraţilor sau părinţilor, în cazul after school-urilor, face sub monitorizarea directă a profesorului de la clasă sau a unei persoane avizate, cu pregătire în domeniu.

Concluzionăm că provocările lumii contemporane din mileniul trei impun ca educaţia să nu se rezume doar la ceea ce copilul primeşte în şcoală, deoarece cunoştinţele, capacităţile şi deprinderile căpătate şi exersate aici nu îi mai sunt suficiente pentru o bună integrare socio- profesională, pentru o bună relaţionare, pentru a face faţă cu succes schimbărilor rapide şi imprevizibile ce caracterizează societăţile postmoderne. De aceea, pregătirea elevului (copilului, tânărului, adultului), pe lângă pregătirea oferită de şcoală, trebuie să se fundamenteze şi pe o educaţie primită din medii nonformale sau informale (Mogonea, 2014).

Societăţile moderne au luat măsuri marcante în acest sens şi au extins câmpul / timpul de studiu al copilului, coordonat şi monitorizat de persoane specializate, şi după activităţile obligatorii din şcoală. Este vorba de programele cunoscute sub sintagmele „şcoala de după şcoală” sau „after school”.

Bibliografie

1. ***Legea Educaţiei nr. 1/2011: http: /www.dreptonlme.ro/legislatie/legea_educatiei_nationale_lege_1_2011.php, online, 12.03.2014).
2. Bentley, T. (1998; 2003, 2nd edition; 2012 3nd edition). *Learning beyond the classroom: education for a changing world*. London: Routledge.
3. Cerghit, I. (1988). Formele educaţiei şi interdependenţa lor, în I. Cerghit, L. Vlăsceanu, (coord), *Curs de pedagogie.* Universitatea Bucureşti.
4. Coffield, F. (2000). *The necessity of informal learning.* University of Bristol: Policy Press.
5. Dale, M., Bell, J. (1999). *Informal Learning in the Workplace. DFEE Research Report*, London: Department for Education and Employment.
6. Eccles, J. S., Barber, B. L. (1999). Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band: What kind of Extracurricular Involvement Matters? *Journal of Adolescent Research*, 14, 10-43.
7. Feldman, A. L., Matjasko J. L. (2005). The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research,* 75 (129).
8. Ionescu D., Popescu, R. (2012). *Activităţi extraşcolare în ruralul românesc. Dezvoltarea de competenţe cheie la copii şi tineri.* Bucureşti: Editura Universitară.
9. Jeffs, T., Smith, M. (1996; 1999 2nd edition; 2005 3nd edition). *Informal Education: Conversation, Democracy and Learning.* Paperback: Education Now Publishing Co-operative Ltd.
10. Marsick, V., & Watkins, K. (1990). *Informal and incidental learning: International Perspectives on Adult and Continuing Education.* London: Routledge.
11. McGivney, V. (1999). *Informal Learning in the Community: A Trigger for Change and Development*. National Institute of Adult Continuing Education (England and Wales).
12. Mogonea, F.R. (2014). *Dezvoltarea personalităţii umane, în context curricular şi extracurricular*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
13. Oprea, C. L. (2003). *Pedagogie - Alternative metodologice interactive*. Bucureşti: Editura Universităţii: http://www.unibuc.ro/eBooks/StiinteEDU/ CrengutaOprea/ cuprins.htm.
14. Ştefan, M. (2000). *Educaţia extracurriculară*. Bucureşti: Editura ProHumanitate.

ROLUL DE DUHOVNIC ŞI EDUCATOR AL PREOTULUI ÎN VIAŢA COMUNITĂŢII
THE PRIEST'S ROLE AS A CONFESSOR AND EDUCATOR IN THE LIFE OF COMMUNITY

Conf. univ. dr. FLORENTIN-REMUS MOGONEA
DPPD, Universitatea din Craiova

Rezumat

Educaţia religioasă este o componentă esenţială a educaţiei contemporane. Îndelung blamată în perioada comunistă de doctrina marxist leninistă, educaţia religioasă, a redevenit axă importantă în educaţia creştinilor din perioada postcomunistă. Biserica este chemată să propovăduiască linişte, disciplină, pioşenie, înţelegere, toate subordonate ideii de bine, frumos adevăr, în numele iubirii lui Dumnezeu.

Studiul de faţă îşi propune să pună în evidenţă importanţa preotului în viaţa comunităţii, el însuşi fiind un model de urmat, un duhovnic, un dascăl, un educator, un apostol care alină durerile şi arată calea cea dreaptă. Ideal valoric de urmat, de o înaltă ţinută morală, preotul trebuie să fie pentru fiecare dintre membrii comunităţii locale sprijin la momente de cumpănă, sfătuitor, confident şi reprezentant al virtuţilor propovăduite de Înalta Scriptură.

De-a lungul istoriei, credinţa în Dumnezeu a determinat oamenii să reziste vicisitudinilor vremii, chiar şi în momente în care religia a fost interzisă. Totuşi, chiar şi în astfel de vremuri religia a rezistat, graţie şi tăriei în credinţă a preoţilor, care au primit misiunea de a transmite Cuvântul lui Dumnezeu, conducând credincioşii spre mântuire.

Dincolo de tentaţiile şi slăbiciunile pământeşti, ca om, preotul rămâne reper de urmat, în cadrul comunităţii locale de credincioşi. La cele menţionate, subliniem şi realitatea că, în negura istoriei, pridvorul Bisericii a fost şi loc de refugiu din calea năvălitorilor şi loc de educaţie elementară pentru enoriaşi şi copiii acestora.

Cuvinte cheie: *educator, duhovnic, educaţia religioasă, preot, comunitate religioasă*

Abtract

The religious education is an essential component of the contemporary education. Blamed for a long time in the communist period by the Marxist Leninist doctrine, religious education has become again an important ax in the Christians education in the post-communist period. Church is summoned to preach peace, discipline, piousness, understanding, all subordinate to the idea of good, beautiful truth, in the name of love for God.

The present study aims to emphasize the importance of the priest in the life of community, he himself being a model to follow, a confessor, a teacher, an educator, an apostle that eases the pain and shows the right way. A valuable ideal to follow, of a high moral demeanor, the priest must be for each member of the local community support at the moments of distress, counselor, confidant and representative of the virtues preached by the Saint Scripture.

During history, the faith in God determined people to resist against the vicissitude of time, even in the moments when religion was banned. However, even in those times, religion resisted thanks to the priests faith, who received the mission to transmit the word of God, leading the believers to redemption.

Beyond the temptations and earthy weakness, as a human, the priest remains a standard to follow within the local community of believers. At those mentioned, we also emphasize the reality that in the mists of history, Church was a place of refuge in the face of invaders and also a place of elementary education for their churchgoers and their children.

Key words: *educator, confessor, religious education, priest, religious community*

Motto:

„Iată, semănătorul a ieşit să semene! În timp ce semăna el, o parte din sămânţă a căzut lângă drum şi au venit păsările şi au mâncat-o. O altă parte a căzut în locuri stâncoase, unde nu avea pământ mult. A răsărit repede, pentru că nu avea pământ adânc, dar când a răsărit soarele, s-a ofilit şi, fiindcă nu avea rădăcină, s-a uscat. O altă parte a căzut între spini, iar spinii au crescut şi au sufocat-o. Alta, însă, a căzut pe un pământ bun şi a dat rod: un grăunte a rodit o sută, altul – şaizeci, altul – treizeci. Cine are urechi, să audă!"

Pilda Semănătorului este relevantă pentru tema studiului: Semănătorul poate fi înţeles ca Învăţător, Educator, care transmite ideile sale (sămânţa) educatului / educabilului. Dar sămânţa nu poate da rod bogat decât dacă va cădea pe „pământ bun", deşi nici aici nu rodeşte la fel: „un grăunte a rodit o sută, altul şaizeci, altul treizeci". În schimb, dacă va cădea „lângă drum", sau „în locuri stâncoase" sau „între spini", rodul acesteia este compromis. Putem înţelege din această fină alegorie că Domnul Iisus Hristos este Semănătorul care împărtăşeşte Cuvântul Domnului, dreapta credinţă. Dar Cuvântul Domnului nu prinde rădăcină oriunde, dreapta credinţă nu-şi găseşte susţinere în rândul tuturor celor care o aud. La fel se întâmplă şi în cazul preotului care împărtăşeşte enoriaşilor, în Casa Domnului – Biserica - credinţa întru Dumnezeu. Explicaţia biblică este similară cu cele expuse mai sus: „Când cineva aude Cuvântul Împărăţiei şi nu-l înţelege, vine cel rău şi răpeşte ce a fost semănat în inima lui. Aceasta este sămânţa care a fost semănată lângă drum. Sămânţa care a fost semănată în locuri stâncoase este cel care aude Cuvântul şi-l primeşte imediat cu bucurie, dar nu are rădăcină în el, ci durează doar pentru o vreme. Şi, când vine necazul sau persecuţia, din pricina Cuvântului, el se poticneşte imediat. Sămânţa care a fost semănată între spini este cel care aude Cuvântul, dar îngrijorările vieţii şi înşelăciunea bogăţiei sufocă Cuvântul şi acesta devine neroditor. Sămânţa care a fost semănată în pământ bun este cel care aude Cuvântul şi-l înţelege; el aduce într-adevăr rod: un grăunte dă o

sută, altul – şaizeci, altul – treizeci. (https://www.biblegateway.com/passage/?search=Matei+13&version=NTLR, online, 20.04.2016).

Rolul de educator şi duhovnic al preotului este o misiune care, în opinia noastră, trebuie să tindă sau să se transforme în apostolat. Preotului îi revinde sarcina de a face să fie înţeles cuvântul Domnului, chiar şi de către cei care nu îl înţeleg, de a-l transforma pe cel rău în bun, de a înlătura sau alina necazul şi persecuţia, de a-i povăţui pe enoriaşi privind necazurile vieţii şi înşelăciunea bogăţiei, care sufocă credinţa. Credinţa rodeşte doar în sufletele celor care cred cu adevărat, indiferent de necazuri, de piedicile pe care le poate ridica viaţa de zi cu zi.

Puterea învăţătorească a fost dată preotului de către Mântuitorul Iisus Hristos: „Mergeţi, învăţaţi toate neamurile, botezându-le în numele Tatălui şi al Fiului şi al Sfântului Duh" (Matei 28, 19), iar puterea sfinţitoare a fost dată, în chip deosebit, la cina cea de taină: „Aceasta să o faceţi, întru pomenirea mea" (Luca 22, 14). Puterea conducătoare a fost dată prin cuvintele: „cei ce vă ascultă pe voi, pe Mine Mă ascultă şi cei ce se leapădă de voi, de Mine se leapădă" (Luca 19, 16)

Într-un amplu studiu, Pr. Prof. Ioan G. Coman vorbeşte de preot ca „vas ales a lui Dumnezeu", „ca instrument al dragostei dumnezeieşti", ca învăţător, educator misionar şi civilizator, ca sfinţitor şi jertfitor. Astfel, „chipul preotului în Sf. Scriptură se impune prin frumoase calităţi religioase, morale şi sociale. Episcopii şi preoţii hirotoniţi de Sf. Apostoli sunt modele de evlavie, de bunătate, de dreptate, de ospitalitate, de pace. Ei sunt după chipul lui Hristos şi al Sfinţilor Apostoli. Ei conduc comunităţile creştine în duhul dragostei şi al jertfei. Ei sunt ascultaţi şi urmaţi cu sfinţenie de către toţi credincioşii. Ei sunt în fruntea sfinţilor de la Ierusalim şi din alte părţi. Preoţii Noului Testament sunt tot aşa de săraci şi de nelipiţi de cele ale lumii ca însuşi Mântuitorul şi Sf. Apostoli. Ei sunt îngeri în trup. Preotul patristic e continuarea şi dezvoltarea preotului biblic. Aceleaşi criterii severe prezidează la alegerea şi hirotonirea lui şi apoi la aprecierea slujirii lui. Nechemaţii sau intruşii, care devin profanatori de cele sfinte sunt aspru criticaţi si, pe cât posibil, eliminaţi. Sf. Părinţi nu concep preoţie fără vocaţie, preoţia fiind o dregătorie dumnezeiască. Dumnezeu e acela care alege şi cheamă pe preot la această înaltă slujire. Ales şi chemat de Dumnezeu, preotul lucrează din dragoste, în dragoste şi pentru dragostea tuturor. El e factor preţios pentru înţelegere şi pace între oameni şi popoare." Astfel că „preoţimea ortodoxă din zilele noastre va câştiga mult împodobindu-se cu chipul preotului biblic şi preotului patristic". (http://www.crestinortodox.ro/editoriale/chipul-preotului-dupa-sfanta-scriptura-sfintii-parinti-70089.html, online, 20.04.2016).

Badea-Guéritée şi Ojică (2015) vorbesc de preot ca fiind „un drumeţ în lume, supus tentaţiilor şi încercărilor" care, ca orice profesor de fizică sau de biologie eşuează în faţa copiilor (elevilor) dacă nu poate să-i convingă pe aceştia cu volumul său de cunoştinţe, pentru că elevii, mai mult decât oricare adult, resimt deschiderea empatică sau absenţa ei.

Personalitatea religios-morală a preotului şi a întregii lui familii este un factor esenţial într-o bună pastoraţie, consideră Protosinghel Olivian Bindiu. Acelaşi autor consideră că şi familia preotului trebuie să fie un exemplu de trăire morală a creştinismului, o adevărată oază de pace, linişte şi armonie. Dar ce calităţi trebuie să aibă preotul pentru a fi un bun educator şi al familiei sale şi al credincioşilor?

1. În primul rând să aibă conştiinţa preoţească de a lucra cu Dumnezeu pentru mântuirea oamenilor;
2. Convingerea deplină în adevărurile religioase, care nasc plăcerea de a sluji cu toata inima pe Dumnezeu;
3. Preotul să fie hotărât, cu intenţie curată în propovăduire;
4. Din conduita preotului face parte şi administrarea cinstită a bunurilor parohiale.

Ţinuta morală a slujitorului bisericesc este rezultatul rugăciunii, postului şi trăirii cu adevărat pentru Dumnezeu. Sfântul Simion al Tesalonicului spune despre preot: „Suntem mântuitori şi ziditori de suflete şi propovăduitori către cer, şi lumina şi viaţa, şi părinţi şi păstori şi păzitori".

„Exemplul personal al vieţii preotului constituie cea dintâi metodă personală, o metodă intuitivă, vie şi eficace, pentru răspândirea învăţăturii şi a duhului evanghelic în lume şi totodată suprema autoritate pe care el îşi poate rezema şi susţine prestigiul în societate" Pr. Prof. Ene Branişte 1956 (p. 123), 1974 (p. 971) apud Pr. lect. Dr. Mihai Iosu (http://revistateologica.ro/vechi/pdf/8%20iosu.pdf, online, 21.04.2016)

Constantin Cucoş (2009, p. 115) consideră că „Iisus Hristos cuprinde toate atributele învăţătorului perfect. […]. Astfel, Hristos este considerat:

- Ghid care conduce omenirea spre Împărăţia Cerească, care a spus „eu sunt calea adevărul şi viaţa" (Ioan, 14. 6), care veghează asupra corabiei, care linişteşte furtuna;
- Cel care hrăneşte, aducând mana, euharistia, care înmulţeşte pâinile, care transformă apa în vin, care se dă pe El însuşi drept hrană;
- Grădinar care îngrijeşte raiul, maestru al secerişului, al facerii vinului;

- Modelator, precum Dumnezeu Tatăl care l-a creat pe Adam, care fasonează omul asemenea vasului de lut;
- Scrib divin, care creează lucruri şi stări prin cuvânt, care îşi pune amprenta pe pagina albă care este sufletul omului;
- Aducător de lumină şi luminător în acelaşi timp;
- Păstor şi pescar de oameni;
- Arhitect al lumii, botezător al templului, dulgher;
- Părinte prin excelenţă, dătător de viaţă, generatorul suprem;
- Purtător al bogăţiei şi harului;
- Vindecător şi tămăduitor de trupuri şi suflete;
- Comandantul oştilor cereşti, luptător şi învingător al celor rele.”

Ni se pare mai mult decât evident că Iisus Hristos este modelul absolut pentru cei care doresc să slujească în Casa Domnului. De altfel, legătura cu divinitatea este o cerinţă imperioasă pentru preot, întrucât însuşi Dumnezeu afirmă:” Rămâneţi în Mine şi Eu în voi. Precum mlădiţa nu poate să aducă roadă de la sine, dacă nu rămâne în viţă, tot aşa nici voi, dacă nu rămâneţi în Mine. Eu sunt viţa, voi sunteţi mlădiţele. Cel ce rămâne în Mine şi Eu în el, acela aduce roadă multă, căci fără mine nu faceţi nimic… Dacă rămâneţi întru Mine şi cuvintele Mele rămân în voi, cereţi ceea ce voiţi şi se va da vouă.” (Ioan, 15.4-5, 7).

ÎPS dr. Irineu Ion Popa, Arhiepiscopul Craiovei şi Mitropolitul Olteniei, vorbind despre rolul Fiului lui Dumnezeu pe pământ, afirmă, în introducerea volumului „Educaţie şi spiritualitate”, ediţia a II-a (Mogonea, Ştefan, coord., 2014) că Iisus Hristos este „Pedagogul prin excelenţă, care se îngrijeşte permanent de viaţa oamenilor.” (p. 6). Ideea o regăsim şi la Sfântul Clement Alexandrinul, care afirmă că Iisus Hristos a avut drept rol de a face sufletul „să fie mai bun, mai înţelept şi să aibă o viaţă dedicată ştiinţei” (1982, p. 167).

Preotul apare, astfel, ca „întrupare permanentă a lui Hristos în lume, pentru Mântuirea lumii.” (Rovenţa, 1940, p. 11). Trăind în lume, preotul trebuie să lupte cu viciile lumeşti, să treacă el însuşi dincolo de ele, model fiind pentru membrii comunităţii: „preotul trebuie să trăiască în lume şi pentru lume. Misiunea lui este, deci, cu mult mai grea: căci pentru a îmbunătăţi lumea, el trebuie să se lupte cu lumea, cu toate ispitele, piedicile şi greutăţile vieţii ei.” (Tomescu, 1935, p. 12).

Constantin Cucoş (2009, p. 204) consideră că „alegerea” preoţilor s-ar putea realiza, în funcţie de următoarele calităţi: „ darul minţii […], darul frumosului […] şi darul sufletului”. La aceste calităţi, se adaugă şi o bună cunoaştere a profesiei, a fundamentelor teologice ale credinţei în numele căreia profesează. Antonescu (1937, apud Cucoş, 2009, pp. 204-205) afirmă, în acest sens: „o predică bine studiată, care să provoace şi să susţină atenţia, şi a omului cult şi a celui incult, poate să contribuie foarte mult la adâncirea sentimentului religios”.

Preotul poate exercită şi funcţii didactice. Ca profesor, la catedră, dincolo de cunoştinţele sale teologice, trebuie să aibă şi cunoştinţe psihologice, pedagogice, întrucât ceea ce se predă trebuie să aibă rezonanţă asupra receptorului şi trebuie să fie adaptat nivelului său de înţelegere. Dincolo de activitatea la catedră, preotul trebuie să fie un liant între ceilalţi colegi, să fie un model de urmat, împăciuitor. El poate contribui stimulativ la întărirea coeziunii colectivului de profesori şi poate fi un bun mediator în rezolvarea şi/sau negocierea conflictelor. În relaţie cu elevii, preotul joacă rolul de magistru spiritual, un călăuzitor al sufletelor şi minţilor copiilor. Dincolo de acestea, există şi situaţii în care preotul poate fi chiar directorul şcolii. Ca manager al instituţiei şcolare, preotul trebuie are încă o dată în plus sarcina de a se purta cuviincios şi de a fi model pentru subalternii săi, dând dovadă de cultură managerială, tact în rezolvarea conflictelor, disciplină, toleranţă.

Pr. prof. dr. Dumitru Stăniloae (1972, p. 7) afirmă: „Preotul trebuie să devină un prieten al credinciosului, realizând între acela şi sine o firească şi sinceră comunicabilitate. El trebuie să împlinească nevoia credincioşilor de azi după un prieten adevărat, îmbinând comunicabilitatea firească între sine şi credincios cu o neclintită statornicie în prietenie faţă de acela, prin evitarea oricăror greşeli care ar putea să diminueze deplina încredere a credinciosului în el. Realizând astfel de relaţii cu credincioşii care evită mărturisirea, aceştia se pot transpune cu uşurinţă în starea de mărturisire faţă de preot.”

De asemenea, Pr. Dr. Ovidiu Soare (2014) identifică trei roluri („misiuni”) ale preotului: „În acelaşi timp el slujeşte, învaţă şi îndrumă. Fiecare acţiune a preotului privitoare la Taina Spovedaniei are acest rol întreit. De multe ori credincioşii percep numai rolul de învăţător şi pe cel de îndrumător al preotului, rolul de slujitor fiind minimalizat [...]. Calitatea de îndrumător spiritual pe care o conferă Taina Spovedaniei preotului duhovnic presupune ca relaţia dintre preot şi credincios să fie o relaţie specială, o prietenie specială din care nu trebuie să lipsească încrederea şi buna cuviinţă. Este acea formă de prietenie sfinţitoare prin care Îl regăsim pe Dumnezeu, prin care Îl regăsim pe Mântuitorul Hristos, Cel ce ne iartă păcatele.”

Concluzionăm că, în ipostaze diferite (părinte, soţ, preot, profesor, gospodar al propriei parohii / case parohiale etc.), preotul tot timpul trebuie să poarte în suflet pecetea iubirii, a iubirii de oameni, pentru oameni, în numele iubirii pentru Dumnezeu şi pentru Fiul Său. Căci „a te apropia de om, de omul modern, este o artă" (Evdokimov, 1992, apud Cucoş, 2009, p. 204). Prin urmare, preoţia se ridică la nivel de talent, de vocaţie, dincolo de aspectele teoretice, teologice, pe care preotul trebuie să le cunoască. Preotul trebuie să pătrundă în sufletul enoriaşului, prin Cuvânt, să simtă ceea ce simte cel din faţa să, identifice durerea, ca, întocmai ca un medic, să poată aplica tratamentul. Mai subliniem şi necesitatea de contemplaţie, interogaţie continuă, de meditaţie, stare pe care preotul trebuie să o trăiască zilnic şi pe care, mai departe, să o transmită semenilor din comunitate. Ca şi educator al maselor, preotul trebuie să–i facă pe cei care-i ascultă Cuvântul „să muşte în fiecare zi şi la fiecare lecţie viaţă din viaţa sa, până la definitiva epuizare; altfel, dacă aceasta nu se întâmplă, atunci un mort comunică lucruri moarte celor vii, ca să-i omoare şi pe ei" (Miclea, 1942, p. 136). Dincolo de tentaţiile şi slăbiciunile pământeşti, ca om, preotul rămâne reper de urmat, în cadrul comunităţii locale de credincioşi. La cele menţionate, evidenţiem şi realitatea că, în negura istoriei, pridvorul Bisericii a fost şi loc de refugiu din calea năvălitorilor şi loc de educaţie elementară pentru enoriaşi şi copiii acestora.

Bibliografie

1. *** https://www.biblegateway.com/passage/?search=Matei+13&version=NTLR, online, 20.04.2016
2. ****Biblia sau Sfânta Scriptură*. (1991). Bucureşti: Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române.
3. Badea-Guéritéé, I, Ojică, Al. (2015). *Dialogul religiilor în Europa unită*. Bucureşti: Editura Adevărul Holding.
4. Cucoş, C-tin. (2009). *Educaţia religioasă. Repere teoretice şi metodice*. Iaşi: Editura Polirom.
5. Miclea, I. (1942). *Principii de pedagogie creştină. Metodologia religiei*. Blaj: Tipografia Seminarului.
6. Mogonea, F. R., Ştefan, M. A. (coord). (2014). *Educaţie şi spiritualitate*. Craiova: Editura Mitropolia Olteniei.
7. Pr. Dr. Rovenţa, H. (1940). *Pregătirea clerului în spiritul vremii*. Piatra Neamţ: Editura Tipografiei Sfintei Monastiri Neamţu.
8. Pr. Dr. Soare, O. (2014). *Mijloc de exercitare a misiunii preotului de slujitor, învăţător şi îndrumător duhovnicesc: Rolul Tainei Spovedaniei în pastoraţia individuală a credincioşilor*. Disponibil: http://www.calauza.edj.ro/?p=7727, online, 21.04.2016.
9. Pr. Dumitru, F. (1982). *Părinţi şi scriitori bisericeşti*, Volumul IV,Scrieri, partea I, Bucureşti: Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române.
10. Pr. lect. Dr. Iosu, M. *Valoarea vieţii lăuntrice a preotului în gândirea părintelui profesor Ene Branişte.* Disponibil: http://revistateologica.ro/vechi/pdf/8%20iosu.pdf, online, 21.04.2016.
11. Pr. Prof. Branişte, E. (1974). Cuvântul unui preot către fraţii săi de preoţie. *BOR* XCII (7-8), 971.
12. Pr. Prof. Branişte, E.(1956). Viaţa lăuntrică a preotului. Importanţa ei în pastoraţie şi mijloace pentru cultivarea ei. *BOR* LXXIV (1-2), 123.
13. Pr. prof. dr. Stăniloae, D,. (1972).Taina Pocăinţei ca fapt duhovnicesc, *Ortodoxia*, 1, p. 7.
14. Pr. Prof. Coman, I. G.. *Chipul preotului după Sfânta Scriptură şi Sfinţii Părinţi*. Disponibil: http://www.crestinortodox.ro/editoriale/chipul-preotului-dupa-sfanta-scriptura-sfintii-parinti-70089.html, online, 20.04.2016.
15. Protosinghel Bindiu, O. (1989). Viaţa morală a preotului - factor determinant în activitatea sa pastorală. *Biserica Ortodoxă Română*, 11-12, 68-72. Disponibil: http://ortodoxie.trei.ro/diverse/preotul/7b_viata_morala_a_preotului.html, online, 21.04.2016.
16. Tomescu, I. (1935). *Reorganizarea învăţământului teologic*. Râmnicu Vâlcea: Institutul grafic Gutenberg.

SEMNIFICAŢIA PSIHOLOGICĂ A ACTIVITĂŢILOR SPIRITUALE ŞI SENSUL CREDINŢEI ÎN BUDDHISMUL ŞI CREŞTINISMUL PRIMITIV
THE PSYCHOLOGICAL SIGNIFIANCE OF THE SPIRITUAL ACTIVIES AND THE MEANING OF FAITH IN THE PRIMITIVE BUDDHIST AND THE CHRISTIAN RELIGIONS

Conf. univ. dr. AUREL PERA
Universitatea din Craiova

Rezumat

Studiul de faţă îşi propune să releve semnificaţia psihologică a principalelor tipuri de activităţi spirituale specifice Buddhismului şi creştinismului timpuriu, precum şi similitudini ale credinţei în cele două mari religii. Astfel, asceza, iluminarea, călătoria, propovăduirea binelui, intrarea triumfală în oraşele natale, vindecarea, generearea stărilor de bucurie şi fericire la vederea lui Buddha şi Iisus, fiecare cu specificul lor în cele două spaţii culturale, ca activităţi spirituale par a fi comune celor doi întemeietori de religii.

Referitor la sensul credinţei în Buddhismul şi Creştinismul timpuriu remarcăm faptul că în ambele spaţii culturale şi spirituale, conceptul „credinţă"dobândeşte aceleaşi conotaţii: sinceritate, onestitate, corectitudine, religie („corpus" de învăţături), convingere, speranţă (dorinţă+aşteptare), cale către adevăr şi nemurire, dobândirea cunoaşterii superioare, cale de eliberare, credinţă raţională în Buddhism (ākāravati saddhā), în opoziţie cu credinţa neîntemeiată (amūlikā saddhā), cale de mântuire în Creştinism, săvârşirea de fapte bune, generarea de comportamente în consens cu legile divine, nădejde, dragoste, iubire.

În ambele religii există credinţa în Întemeietor, ca fiind un Iluminat (Buddha), şi Christos pentru că-l revelează pe Dumnezeu Unicul, ca Principiu Suprem. Similitudinea acestor activităţi ne îndreptăţeşte să tragem concluzia că misiunea celor doi se bazează pe principii ontologice şi spirituale comune. În concluzie, putem spune că există suficiente argumente care justifică atât fundamentarea activităţilor spirituale similare celor două religii, cât şi sensurile comune ale credinţei, cu implicaţiile lor psihologice, specificitatea spaţio-temporală şi conceptuală adecvată.

Cuvinte cheie: *credinţă, iubire, iluminare, eliberare, mântuire, speranţă*

Abstract

The present study aims to reveal the psychological significance of the main types of spiritual activities specific to Buddhism and early Christianity and similarities of faith in the two religions. Thus, asceticism, lighting, travel, preaching the good, the triumphal entry into hometowns, healing, the generation states of joy and happiness at the sight of Buddha and Jesus, each of them with their specific characteristics in the two cultural spaces as spiritual activities seem to be common to those two founders of religion.

Regarding the sense of faith in Buddhism and early Christianity we note that in both cultural and spiritual spaces the concept of "faith" acquires the same connotations: sincerity, honesty, fairness, religion ("corpus"of teaching), belief, hope (wish +waiting) , path to truth and immortality,the acquiring of superior knowledge, way to release, rational faith in Buddhism (ākāravati Saddha) in opposition to the unfounded faith(amūlikā Saddha), way of salvation in Christianity, perpretation of good deeds, the generation of behaviors in line with the divine laws, hope, love, love.

In both religions there is the faith in the Founder as being an Enlightened (Buddha), and Christ because it reveals God the One, as the Supreme Principle. The similarity of these activities entitle us to conclude that the mission is based on two principles common spiritual and ontological. In conclusion, we can say that there are sufficient arguments justifying both spiritual grounding similar activities of the two religions, faith and common sense, with their psychological implications, spatial-temporal specificity and conceptual appropriate.

Key words*: faith, love, enlightenment, liberation, salvation, hope*

1. Tinereţea întemeietorilor

De-a lungul istoriei, mulţi cercetători au analizat cu minuţiozitate similitudinile care există între Buddhism şi Creştinism, din perspectiva tipurilor de activităţi spirituale, a legendelor naşterii întemeietorilor, a sensurilor şi semnificaţiei credinţei. Astfel, Oliver Wendell Holmes scria, referindu-se la legenda lui Buddha, că în urmă cu multe secole, o rază de lumină cerească a strălucit prin trupul unei femei care dormea, după cum i s-a părut acesteia în vis că s-a întâmplat; ghicitorii au prezis naşterea unui copil divin care, la opt ani, îşi uimea învăţătorii prin cantitatea cunoştinţelor sale şi prin calitatea întrebărilor pe care le punea; era blând, plin de compasiune, propovăduia sfinţenia, practica milostenia şi pretindea o descendenţă divină (Christy, 1932, p. 255).

La prima vedere, s-ar părea că este vorba despre Iisus Christos, care a venit pe lume într-un sat sirian pe timpul lui Augustus Cezar şi care a murit în vremea domniei lui Tiberiu. În realitate însă, legenda este cu mult mai veche, aproximativ cinci-şase sute de ani decât cea a întemeietorului Creştinismului. Este vorba despre legenda lui Buddha, care s-a născut la Kapilavastthu (Kapilavastru, în sanskrită), un oraş la Nord de Benares, la poalele munţilor Himalaya, la Sud-Est de Nepalul de astăzi.

Legenda spune că, atât la naşterea lui Buddha, cât şi la cea a lui Iisus s-au petrecut evenimente supranaturale. În clipa naşterii lui Buddha, activitatea oamenilor şi a naturii a fost întreruptă de fenomene supranaturale: surzii şi muţii auzeau şi vorbeau, orbii şi-au recăpătat vederea, ologii au început să meargă, prizonierii au fost eliberaţi din lanţuri (*Lalitavistara,* VII şi *Buddhacarita,*I, 25-44, *Suttanipāta,*697-700 (*Nālaka-Sutta*).

Momentul naşterii lui Iisus este descris astfel: „...bolta cerului am vazut-o nemişcată. Păsările îşi încetară zborul", iar oamenii gata să mănânce dintr-un blid, „mestecând nu mesticau, luând dumicatul, nu-l

luau şi ducându-l la gură, nu-l duceau..."(*Protoevanghelia lui Iacob,* XVIII în *The Apocryphal New Testament,* 1995, p. 46). „... peştera era umbrită de un nor luminos...înlăuntrul peşterii străluci o lumină atât de puternică..." (*Protoevanghelia lui Iacob, Evanghelii apocrif,* 1996, p. 55-56). Iar în Noul Testament: „orbirii îşi capătă vederea şi şchiopii umblă, leproşii se curăţesc şi surzii aud, morţii înviază şi săracilor li se bine-vesteşte"(*Matei,*11:5, *Marcu,*7: 32-37).

Şi în cazul lui Buddha, şi în cel al lui Iisus, la naştere au venit regi să li se închine, au presărat înaintea lui Buddha flori *mandāra*. La naşterea lui Iisus, au venit magii de la răsărit să I se închine, spunând: „unde este regele Iudeilor, Cel ce S-a născut? Căci am văzut la Răsărit Steaua Lui şi am venit să ne închinăm Lui" (*Matei,*2: 1-2).

La capătul patului lui Buddha, alături de mama sa, stătea o femeie bătrână, care implora fiinţele divine să-l binecuvânteze pe copil, aşa cum lângă Fecioara Maria se afla Ana, proorociţa, ajunsă la adânci bătrâneţi, după cum relatează *Evanghelia lui Luca* (2:38).

Asita, un vizionar care trăia la Capilavatthu, venind să-l vadă pe micuţul Buddha a prezis că acesta va ajunge un Sfânt şi un mare rege, iar religia lui se va răspândi departe. Asita este echivalentul indian a lui Simeon, un temător de Dumnezeu care L-a primit în braţe pe Iisus şi L-a binecuvântat, spunând: „Acum slobozeşte pe robul Tău, Stăpâne, după cuvântul Tău, în pace, Că ochii mei văzură mântuirea Ta" (*Luca,* 2: 25-32).

Şi Buddha şi Iisus sunt descrişi ca fiind înţelepţi, răspunzând la toate întrebările puse. Mai mult, Iisus l-ar fi găsit pe învăţătorul lui, pe nume Zaheu, vinovat de ignoranţă: „Ia aminte, învăţătorule, îi spuse Iisus lui Zaheu, cum e alcătuită prima literă", referindu-se la litera *a.* Acesta n-a mai ştiut ce să zică atunci când l-a auzit pe Iisus ce interpretări făcuse în jurul primei litere. O coincidenţă interesantă găsim şi în Buddhismul Vajrayāna: prima literă *a,* este considerată principiul fundamental an Universului, literă pe care o regăsim în compoziţia mantrei sacre AUM (Pera, 2003).

Similitudini găsim şi în legătură cu botezul celor doi, cu precizarea că botezul hindus nu a avut niciodată semnificaţia botezului creştin. Buddha a arătat că, pentru el, botezul nu este necesar, deoarece el se află deasupra zeilor, chiar dacă se conformează practicilor lumii noastre. Când Iisus a venit la Iordan să fie botezat, Ioan Botezătorul l-a oprit spunând: „Eu am trebuinţă să fiu botezat de Tine şi Tu vii la mine?"

Când Buddha şi suita sa au trecut pe lângă palatele nobililor, Kisā Gotami, nepoata regelui, tânără prinţesă, văzându-l, a spus: „fericit tatăl care te-a făcut, fericită mama care te-a crescut...", iar Buddha a răspuns: „fericiţi sunt cei ce-au găsit eliberarea. Tânjind după pacea minţii am să caut fericirea *Nirvānei*" (Nakamura, 1997, p. 195).

O femeie din mulţime, ridicând glasul i-a zis lui Iisus: „fericit este pântecele care Te-a purtat şi fericiţi sunt sânii pe care I-ai supt!" Iar El a zis: „Aşa este, dar fericiţi sunt cei ce ascultă cuvântul lui Dumnezeu şi-l păzesc" (*Luca,* 11:27-28*)*.

2. Semnificaţia activităţilor spirituale şi a credinţei

Şi Buddha şi Iisus au fost supuşi multor tentaţii. Buddha a practicat o asceză severă în jungla Uruvela, timp de şase ani şi, dându-şi seama că nu este pe calea cea bună, s-a scăldat în râul Nerañjanā şi a început să se hrănească din nou fără a accepta propunerile lui Māra, Cel Rău, care l-a părăsit spunând: „Şapte ani l-am urmat pas cu pas pe Cel Binecuvântat, dar nu i-am găsit greşeală Celui Iluminat" (*Suttanipāta,* 445).

După ce Iisus a stat patruzeci de zile şi patruzeci de nopţi în pustie, ajungând la capătul puterilor, ispititorul a venit la El şi i-a zis: „De eşti Tu Fiul lui Dumnezeu, zi ca pietrele acestea să se facă pâini". Iisus i-a răspuns: „Nu numai cu pâine va trăi omul, ci cu tot cuvântul care iese din gura lui Dumnezeu" (*Matei,*4: 3-4; *Luca,* 4: 1-4 ; *Marcu,*1: 13).

După ce a scăpat de ispititorul Māra, Buddha s-a aşezat sub un copac *bo*, cu faţa spre răsărit şi a stat în meditaţie profundă şapte săptămâni, după care o nouă lumină i s-a făcut în minte şi a devenit Buddha, *Cel Trezit*. În experienţa botezului, la Iisus vine un porumbel din Ceruri şi Acesta aude glasul Tatălui, care îi laudă faptele. După afirmaţiile lui H. Nakamura, Buddha „nu cunoştea nici o entitate superioară" (Nakamura, 1997, p. 198). În urma iluminării, acesta a cunoscut legea universală *Dhārma,* după care a ţinut prima predică într-un parc cu căprioare, lângă Benares, cunoscută sub numele de *Întemeierea Regatului Dreptăţii*, prilej cu care a câştigat primii discipoli, întemeindu-se, astfel, ordinul buddhist (*saňga*). Ca şi discipolii lui Buddha, şi cei ai lui Iisus, mergeau şi propovăduiau săracilor. Nici Buddha şi nici Iisus nu au fost întotdeauna bine întâmpinaţi de toată lumea. Devadatta, vărul lui Buddha, i-a fost mai întâi discipol, apoi, cuprins de invidie, a trimis un elefant furios împotriva lui Buddha care, învăluindu-l în iubire, elefantul s-a îmblânzit. La fel, Iisus a fost trădat de Iuda Iscarioteanul, aducându-i pe soldaţii romani să-l aresteze.

Moartea celor doi a fost, însă, diferită. Buddha a murit înconjurat de discipoli, iar Iisus crucificat, îndurând batjocura stăpânitorilor şi a preoţilor timpului.

Referitor la semnificaţia psihologică a credinţei în cele două religii, putem afirma următoarele: conceptul *credinţă* a fost utilizat cu înţelesul de *sinceritate, onestitate, corectitudine, convingere, speranţă* - înţeleasă ca dorinţă şi aşteptare. În Buddhism, credinţa (*saddhā*, *śraddhā,* în sanscrită) nu este menţionată ca parte a căii prescrise de Buddha, ea referindu-se la voinţa omului, care se îndreaptă spre cunoaşterea celor Patru Nobile Adevăruri. Credinţa buddhistă este gândită ca o împlinire a *Karmei*, în sensul cunoaşterii prin propria experienţă, ca o atitudine temporară. Sfârşitul căii, în urma experimentării, este iluminarea, atingerea *Nirvanei*, adică *stingerea* ataşamentului faţă de lucrurile efemere din viaţa de zi cu zi. Credinţa buddhistă deschide calea spre nemurire (Nakamura, 1997, p. 198). „Cei ce cred în mine pot fi siguri de salvarea finală" (*Suttanipāta*, 138). În Buddhism, însă, întâlnim „credinţa raţională" (*ākāravati saddhā*), a crede pentru a şti, dar şi o credinţă neîntemeiată, oarbă (*amūlikā saddhā)*. Altfel spus, salvarea vine atunci când crezi, nu atunci când mori. În Creştinism, accentul este pus pe reacţia emoţională a credincioşilor, pe trăirea lor în armonie cu legile divine. „Cel ce crede în Mine, chiar dacă va muri, va trăi. Şi oricine trăieşte şi crede în Mine nu va muri în veac" (*Ioan,* 11: 25-26).

Comentatorii au interpretat credinţa oarbă creştină ca fiind antiraţionalistă, deşi Iisus îi îndemna pe credincioşi să judece ei înşişi ceea ce este drept (*Luca,* 12:57), folosind raţiunea, pentru a nu cădea pradă „proorocilor mincinoşi" (*Matei,* 7: 15-16). De aceea, se spune că învăţăturile lui Iisus sunt axate pe etică: „să vă iubiţi unii pe alţii" (*Ioan,* 15:17).

Sintetizând, putem spune, asemenea lui H. Nakamura, că nici în Buddhismul timpuriu, nici în Creştinismul timpuriu, credinţa nu este suficientă pentru a dobândi desăvârşirea sau salvarea individuală. În Buddhism, credinţa este un pas important pentru a merge pe calea spre iluminare, iar în Creştinism, credinţa însoțită de virtute, dragoste şi iubire, îi este necesară omului pentru intrarea în Împărăţia lui Dumnezeu, fie în lumea aceasta, fie în cealaltă.

În concluzie, putem afirma că toate aceste similitudini pomenite aici, cât şi altele pe care nu le-am enumerat, ne îndreptăţesc să considerăm că, deşi cele două religii au fost întemeiate în spaţii culturale diferite şi în timpi diferiţi, principiile de bază primare, fundamentale ale credinţei în Dumnezeu Unicul au fost aceleaşi, scopul a fost identic, ci doar ele au fost interpretate în diferite moduri, de-a lungul istoriei, motiv pentru care toate marile religii ale omenirii ar trebui să se unească, găsind un limbaj comun, un ritual comun şi o cale de atingere a mântuirii finale, comună, restricţionând, astfel, nu numai accesul la cărările oilor rătăcite, dar, mai ales, accesul la săvârşirea de crime şi atentate în numele unei credinţe sau alteia, aşa cum se întâmplă azi.

Bibliografie

1. Christy, A. (1932). *The Orient in American Transcendentalism. A study of Emerson,Thoreau and Alcott.* New York: Columbia University Press.
2. *Evanghelii apocrife.* (1996). Bucureşti: Editura Humanitas, traducere de Cristian Bădiliţă.
3. Nakamura, H. (1997). *Orient şi Occident: O istorie comparată a ideilor.* Bucureşti: Editura Humanitas.
4. Pera, A. (2003). *Epistemologie şi logică indiană.* Bucureşti: Editura Printech.

RAŢIUNEA OMULUI ŞI RAŢIONALITATEA CREAŢIEI, PREMISE ALE EDUCAŢIEI CREŞTINE
THE HUMAN REASON AND THE RATIONALITY OF CREATION, PREMISES OF CHRISTIAN EDUCATION

Pr. Conf. univ. dr. ADRIAN IVAN
Universitatea din Craiova

Rezumat
Educaţia este un proces care se fundamentează pe certitudini, pe principii ale existenţei umane. Dintotdeauna, omul a căutat să transmită prin educaţie valori care să îl situeze pe om în armonie deplină cu natura înconjurătoare şi cu sine. Calitatea omului de a fi fiinţă raţională şi raţionalitatea creaţiei sunt într-o solidaritate ontologică, fundamentată pe originea şi finalitatea lor comună, Logosul dumnezeiesc. Dacă educaţia este definită în special ca proces cognitiv-formativ, nu mai puţin adevărat este că adevărata cunoaştere îl situează pe om în deplină solidaritate şi responsabilitate atât cu creaţia cât şi cu Creatorul ei, pe Care Îl întâlneşte în procesul de cunoaştere raţională a lumii. Aşadar, educaţia religioasă nu se restrânge nici pe departe la transmiterea unui conţinut religios independent de alte domenii ale cunoaşterii sau cercetării ştiinţifice, ci mai degrabă acelea se regăsesc în spectrul mai larg al cunoaşterii sau contemplaţiei Raţiunii dumnezeieşti în lume.
Studiul nostru îşi propune să evidenţieze două dintre cele mai importante premise ale educaţiei creştine: raţiunea omului şi raţionalitatea creaţiei. Chiar dacă diversitatea formelor de exprimare a raţionalităţii omului coincide cu diversitatea raţională a creaţiei, acestea îşi au numitorul comun şi unicitatea lor în Raţiunea sau Logosul lui Dumnezeu, Care nici nu se repetă, nici nu se epuizează în procesul cunoaşterii, ci conduce la Sine şi, prin Sine, la adevărata cunoaştere, ca experienţă a contemplaţiei şi comuniunii dumnezeieşti. Pentru mulţi specialişti în ştiinţele educaţiei poate părea o temă eminamente teologică, însă, într-un fel sau altul, raţionalitatea creaţiei şi persoana umană, ca manifestare ipostatică a raţiunii cunoscătoare, menită să înţeleagă şi să semnifice întreaga creaţie a lui Dumnezeu şi să-L descopere astfel pe El, sunt de fapt două din coordonatele esenţiale ale educaţiei din toate timpurile.
Cuvinte cheie: *Logos, raţiune, raţionalitate, educaţie, ontologia educaţiei, persoană, creaţie, cunoaştere, comuniune*

Abstract
Education is a process based on certitudes and existential principles of human experience. From always, man had tried to generate values trough education that put him in concordance with the surrounding nature and with himself. Between his rational virtue and the rationality of creation exists an ontological relationship, based on their origin and final purpose, namely on the Divine Logos. If the education is defined as a cognitive and formative process it is also true that real process of knowledge put the man in relationship with the rational process of the world. Consequently, the religious education isn't a singular process of knowledge, independent from others domains of knowledge of scientific research, but rather a dialog between knowledge and the divine contemplation of the rationality of creation.
Our study tries to underline two of the most important premises of Christian education: human rationality and the rationality of creation. Even if the different forms of expression the human rationality are compatible with the diversity of creation, these are not united in the Divine Rationality of Logos, which is unrepeatable and inexhaustible in the process of knowledge. Therefore, the Logos summarize in Se and per Se the real knowledge like an experience of contemplation and divine communication. Several scholarships from educational field of research may consider our subject a theological approach, but in one way or another rationality of creation and the human rationality are two on the most important coordinates from the educational domain all time ever.
Key words: *Logos, reason, rationality, education, ontology of education, person, creation, knowledge, communion*

Introducere

Educaţia este o prioritate pentru societatea de astăzi în încercarea de a surprinde şi semnifica întreaga experienţă cognitiv-formativă a omului. În general, o societate care valorifică maximal produsul cunoaşterii, creează prin excelenţă premisele unei educaţii cognitive, educaţie dedicată procesului cunoaşterii şi afirmării persoanei umane ca fiinţă raţională. De altfel, conţinuturile didactice sunt resurse cognitive corelate scopurilor şi obiectivelor şcolare şi acestea subscriu idealului dezvoltării persoanei umane sub aspectul aspiraţiilor ei.[1] Cu alte cuvinte, adevărata cunoaştere se înscrie pe linia dezvoltării umane într-un context dat, fără să facă abstracţie de realitatea ontologică a persoanei umane. Educaţia se opreşte asupra experienţelor fundamentale ale omului, dincolo de ceea ce noi numim proces cognitiv-formativ. Fără îndoială, cunoaşterea sau cogniţia oferă una din dimensiunile importante ale educaţiei, însă, efortul educatorului trebuie văzut prin prisma tuturor experienţelor învăţării şi formării umane.

În ultimul timp, se accentuează calitatea receptării de către subiectul educaţiei a conţinutului educativ-formativ şi convertirea acesteia în competenţe individuale, în posibilitatea de a corela experienţele cognitiv-formative şi aspiraţiile sinelui. Astfel, cunoaşterea se dovedeşte a fi motorul pregătirii intelectuale, morale, civice a celor educaţi, însă, acest fapt conduce inevitabil la indefinita problematică a eului, a situării lui în faţa adevărului cunoaşterii. Este adevărat că educaţia cognitivă, componentă a educaţiei intelectuale, a fost receptată cu optimism[2] şi dezvoltă şi astăzi eficient principiile unei educaţii generale menită să răspundă imperativelor sociale, însă, eul are propriile lui exigenţe în vehicularea adevărului cunoaşterii, dincolo de priorităţile sistemice ale educaţiei. Altfel spus, procesul cunoaşterii, în complexitatea lui, îl situează pe om nu numai pe linia observării obiective a adevărului cunoaşterii, ci îl integrează în universul intercomuniunii umane şi mai ales în universul comuniunii divino-umane. De aici, interesul din ce în ce mai mare pentru

[1] Elena Joiţa, *Educaţia cognitivă*, Ed. Polirom, Iaşi, 2002, p. 90.
[2] *Ibidem*, p. 24.

metacogniţie[3], abilitatea eului în a deveni capabil să autogestioneze procesul cognitiv în mediul educativ aferent. Or, aceste coordonate scot în evidenţă calitatea omului de a fi fiinţă raţională, capabilă să ajungă la maturitatea raţională necesară înţelegerii şi semnificării existenţei în toată complexitatea ei. Prin aceasta, persoana umană dobândeşte nu numai cunoaşterea, dar şi conştiinţa unei responsabilităţi sacre în faţa creaţiei şi a Creatorului ei.

1. Omul, principiu călăuzitor al lumii spre Creatorul ei

Dumnezeu l-a zidit pe om „după Chipul şi asemănarea Sa", „fiinţă cu suflet viu"[4], capabil să înţeleagă nu numai raţionalitatea creaţiei, dar mai ales să îşi înţeleagă rolul lui în raport cu aceasta şi cu Dumnezeu. Raţiunea umană apare ca pecete sau chip a Ziditorului în omul pe care Dumnezeu l-a creat, şi de această pecete se imprimă întreaga creaţie văzută, întrucât omul este singura făptură din cele văzute care vorbeşte cu Dumnezeu, este partener al dialogului divino-uman. Dialogul dintre Dumnezeu şi om redă cel mai înalt grad al raţionalităţii creaţiei, ceea ce oferă dimensiunea consubstanţialităţii dintre om şi creaţie, precum şi rolul lui de mediator între Dumnezeu şi lume.

După Sf. Grigorie de Nyssa, însuşi actul zidirii creaţiei trimite la un întreit stadiu raţional al ei, situând pe om la apogeul raţional sau la graniţa dintre văzut şi nevăzut. Astfel, îi recunoaşte nu numai superioritatea ontologică în raport cu alte făpturi, dar mai ales posibilitatea de a le cuprinde în sine raţional şi duhovniceşte, de a le înţelege şi de a le călăuzi spre Dumnezeu. „Această fiinţă cugetătoare, care este omul şi care rezumă elementele tuturor celorlalte categorii de vieţuitoare, mai întâi se hrăneşte în mod natural, ca orice făptură a firii. În al doilea rând, se sileşte să-şi rafineze dibăcia forţelor senzoriale, care, potrivit firii lor, se situează la mijloc, între puterea de cugetare şi materia brută, care e mai greoaie şi mai nesimţitoare şi care se deosebeşte pe măsura în care e tot mai curată. În sfârşit, la urmă de tot apare omul sub întreitul lui context ca o unire sublimă şi sinteză fericită dintre substanţa dotată cu putere de cugetare şi elementele sensibile ale firii."[5] Activitatea raţională a omului, fundamentată pe realitatea ontologică a lui, este susţinută de activitatea senzorială, nu prin excluderea ei, ci prin orientarea tuturor celorlalte spre scopul mai înalt al raţiunii. Se observă că Dumnezeu, prin actul creaţiei, îi descoperă omului un ascendent al raţiunii lui în Raţiunea dumnezeiască însăşi.

Capabilă să înainteze spre Dumnezeu, persoana umană se manifestă nu numai ca posibilitate de cunoaştere, fie că este vorba de cunoaştere obiectuală sau intersubiectivă, dar şi ca mijloc de depăşire a materialităţii.[6] Dedicat mai ales acestei activităţi, omul descoperă şi mai mult calitatea raţională a creaţie şi implicit noi dimensiuni ale dialogului cu Creatorul său. Episcopul Nyssei, cum de altfel întreaga tradiţie a învăţăturii despre om a sfinţilor părinţi, recunoaşte şi accentuează această unitatea dintre om şi creaţie din punct de vedere raţional cu trimitere evidentă la actul creaţiei, semn că şi scopul împreună-existenţei dintre acestea trebuie dedus în acelaşi context.

Potrivit referatului biblic al creaţiei, primul om este prezentat ca persoană raţională, capabilă să surprindă raţiunile făpturilor zidite de Dumnezeu, în contextul în care însuşi Ziditorul l-a pus să pună nume animalelor.[7] Iniţiativa şi acţiunea primă în cunoaşterea de către om a întregii creaţii aparţin lui Dumnezeu, fiindcă El l-a pus pe Adam să pună nume animalelor. Dumnezeu ne descoperă că atât raţionalitatea creaţiei cât şi raţiunea omului sunt din El şi se condiţionează reciproc. Mai mult, raţiunea omului nu este pasivă în raport cu Dumnezeu, ci sinergică, împreună-lucrătoare cu El. Astfel, Dumnezeu Însuşi rânduieşte ca toate făpturile zidite de El să se numească aşa cum le va numi Adam[8], semn că primul om parvine la înţelesul superior al existenţei lor, la raţiunea lor existentă în Dumnezeu, că înaintează nu numai în cunoaşterea lor obiectuală, dar le cunoaşte din perspectiva Ziditorului lor şi, prin aceasta, se situează în planul iconomiei şi al pedagogiei dumnezeieşti.

Două direcţii ale cunoaşterii raţionale a omului se conturează în actul creaţiei: cunoaşterea lumii, din care şi el face parte, şi cunoaşterea lui Dumnezeu. Din orice perspectivă am vorbi, cunoaşterea se defineşte ca participare deodată în planul existenţei lui Dumnezeu şi, totodată, în planul existenţei creaţiei. În fapt,

---

[3] *Ibidem*.

[4] *…καὶ ἐγένετο ὁ ἄνθρωπος εἰς ψυχὴν ζῶσαν*. Facere 2, 7. De observat că omul dobândeşte prin actul creaţiei sufletul viu, realitate ontologică, ceea ce face ca omul să se caracterizeze prin lucrare raţională, continuitate a suflării lui Dumnezeu asupra lui. Astfel, raţiunea omului se manifestă îndeosebi în cunoaşterea adevărului, ca mişcare personală a omului spre Dumnezeu, nu numai ca interacţiune între om şi obiectul cunoaşterii. Altfel spus, obiectivitatea ştiinţifică a cunoaşterii este depăşită în perspectiva comuniunii între Dumnezeu şi om.

[5] Sf. Grigorie de Nyssa, *Despre facerea omului*, trad. de pr. prof. T. Bodogae, PSB vol. 30, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti, 1998, pp. 28-29.

[6] *Ibidem*, p. 34.

[7] Facere, cap. II.

[8] Facere 2, 19.

scopul pentru care Dumnezeu l-a zidit pe om a atras după sine darurile cu care Dumnezeu l-a înzestrat. Sf. Grigorie de Nyssa precizează: „Omul, care a fost zidit pentru a se putea bucura de bunurile dumnezeieşti, trebuia să aibă sădită în el o înrudire firească cu Cel din care se împărtăşeşte. De aceea a şi fost înzestrat cu viaţă, cu raţiune, cu înţelepciune şi cu toate bunătăţile pe care numai firea dumnezeiască le are, pentru ca fiecare din acestea să trezească în el dorul după Dumnezeu, cu care se ştie înrudit."[9] Dar, înrudit este omul şi cu creaţia din care a fost zidit şi peste care a fost pus să stăpânească. Deşi cunoaşterea, ca expresie a raţiunii omului, se îndreaptă spre lume, ea îşi are fundamentul în Dumnezeu ca origine şi finalitate raţională a creaţiei. Prin aceasta, omul este capabil să înţeleagă nu numai cum funcţionează lumea după legile sădite în ea de Dumnezeu, dar şi să Îl descopere pe El ca proniator şi susţinător al ei. Astfel, prin raţiune, omul se integrează în universul raţiunilor dumnezeieşti, ca temeiuri ale existenţei lumii sau creaţiei, şi totodată are posibilitatea de a conlucra cu Dumnezeu în creaţie, pentru a o readuce la Dumnezeu ca dar şi lucrare proprie.

Calitatea persoanei umane de a fi zidită „după Chipul lui Dumnezeu" afirmă atât demnitatea cât şi responsabilitatea pe care omul o are faţă de creaţie. Prin cunoaştere, el este responsabil faţă de întreaga creaţie, pe care o străbate raţional şi o stăpâneşte şi care împărtăşeşte împreună cu omul fericirea de a-L cunoaşte pe Dumnezeu. Sensul adevărat al raţiunii umane se descoperă cu adevărat în arealul comuniunii, al deschiderii spre Dumnezeu şi nu al negării existenţei Lui. Păcatul, ca negare a atotputerniciei lui Dumnezeu, a prezenţei Lui iubitoare în creaţie, a alterităţii ziditoare, se răsfrânge negativ asupra omului în mod direct, dar şi asupra relaţiei dintre el şi lume.

În descrierea momentului căderii primilor oameni, Sf. Simeon Noul Teolog accentuează dezacordul pe care păcatul îl introduce între om şi creaţie. Cea din urmă se arată potrivnică celui care a ieşit din raţionalitatea ei primordială, nu îl mai recunoaşte în demnitatea lui raţională şi pe care îl consideră străin de firea ei. Dumnezeu, însă, îl repune pe om în lumina raţiunii pentru care îl zidise şi îi supune lui întreaga zidire, dar o zidire care împărtăşeşte deodată cu omul stricăciunea şi moartea, fiindcă Dumnezeu „voieşte ca zidirea să slujească omului, pentru care a fost creată, deşi s-a făcut stricăcioasă pentru omul stricăcios."[10]

În condiţiile date, ca urmare a căderii omului din starea primordială, cunoaşterea, ca demers al apropierii omului de Dumnezeu, dar şi ca proces de dezvoltare umană, este cheia devenirii mai bune a omului, fapt pe care Mântuitorul Hristos îl subliniază deseori. În faţa justificărilor iudeilor, El opune acestora posibilitatea de a-L cunoaşte personal, în lucrare, nu ca obiect al cunoaşterii: „Dacă nu credeţi în Mine, credeţi în aceste lucrări, ca să ştiţi şi să cunoaşteţi că Tatăl este în Mine şi Eu în Tatăl".[11] În cele din urmă, Mântuitorul semnifică sensul adevăratei cunoaşteri, a cărei finalitate depăşeşte raţionalitatea lumii şi se identifică cu cunoaşterea lui Dumnezeu: „Aceasta este viaţa veşnică: Să Te cunoască pe Tine, singurul Dumnezeu adevărat, şi pe Iisus Hristos pe Care L-ai trimis."[12] Astfel, educaţia creştină nu reduce adevărul cunoaşterii la obiectivitatea ştiinţifică, ci îl integrează pe acesta comuniunii divino-umane şi interumane. În acest fel, procesul de educaţie, sub aspectul finalităţilor, depăşeşte spaţiul valoric cultural şi se deschide universului credinţei, al Raţiunii lucrătoare a lui Dumnezeu.

2. Adevăr şi cunoaştere în educaţia creştină

Educaţia se centrează pe realitatea, posibilităţile şi aptitudinile persoanei celui educat. Mai mult decât oricând, subiectul educaţiei este definit astăzi ca factor esenţial, activ şi autodeterminant în procesul de educaţie, în virtutea faptului că se urmăreşte creşterea capacităţii de autoevaluare şi determinare a celui educat. Cea mai intens dezbătută problemă este aceea a situării subiectului educat în raport cu adevărul cunoaşterii. Astfel, elevul devine nu numai martorul pasiv al educaţiei şi formării sale, ci actorul şi entitatea responsabilă în asumarea şi promovarea valorilor educaţiei.

Aceste principii sunt în fapt afirmate de întreaga învăţătură a Bisericii cu privire la educaţia şi desăvârşirea omului. Prin urmare, educaţia este drumul omului spre Adevărul Însuşi: „Eu sunt Calea, Adevărul şi Viaţa", spune Mântuitorul.[13] Cuvintele Mântuitorului arată că El este Adevărul, Adevăr care ne conduce la Viaţa în El, fiindcă „în El trăim şi ne mişcăm şi suntem"[14]. Prin adevărata cunoaştere, noi ne integrăm Adevărului şi Raţiunii înseşi ca mod de viaţă şi participare. Astfel, recunoaştem în om calitatea

[9] Sf. Grigorie de Nyssa, *Marele cuvânt catehetic*, V, trad. de pr. prof. T. Bodogae, PSB vol. 30, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti, 1998, p. 294. A se vedea şi comentariul lui Panayotis Nellas, *Omul – animal îndumnezeit. Perspective pentru o antropologia ortodoxă*, trad. de diac. Ioan I. Ică jr, Editura Deisis, Sibiu, 1999, p. 76.
[10] Sf. Simeon Noul Teolog, *Cuvântări morale*, 2, trad. de pr. prof. D. Stăniloae, Filocalia vol. 6, Editura Humanitas, Bucureşti, 1997, p. 124.
[11] Ioan 10, 38.
[12] Ioan 17, 3.
[13] Ioan 14, 6.
[14] Fapte 17, 28.

raţională a sufletului, precum şi întreaga lui lucrare raţională în descoperirea raţiunilor din lucrurile văzute, mijloc de apropiere şi unire cu Dumnezeu. Este ceea ce subliniază Sfântul Maxim Mărturisitorul ca experienţă a sfinţilor: „Simţirea, care a reţinut numai raţiunile duhovniceşti ale celor sensibile, au ridicat-o simplu, prin mijlocirea raţiunii la minte; raţiunea, care a adunat raţiunile lucrurilor, au unit-o, printr-o chibzuiala unică, simplă şi neîmpărţită, cu mintea; iar mintea, care s-a izbăvit prin purificare de mişcarea în jurul tuturor lucrurilor, ba s-a odihnit chiar şi de lucrarea firească din ea (φυσικῆς ἐνεργείας), au adus-o lui Dumnezeu. Adunându-se astfel în întregime la Dumnezeu, s-au învrednicit să se unească întregi cu Dumnezeu întreg, prin Duh, purtând, pe cât este cu putinţă oamenilor, întregul chip al Celui ceresc şi atrăgând aşa de mult în ei înfăţişarea dumnezeiască, pe cât de mult erau atraşi ei, s-au unit cu Dumnezeu, dacă este îngăduit să se spună astfel."[15]

Cele afirmate aici susţin educaţia ca itinerar şi experienţă a cunoaşterii raţionale ultime. În acelaşi sens, noile paradigme de educaţie accentuează depăşirea obiectivităţii cunoaşterii, în sensul promovării unei subiectivităţi angajate în sens hermeneutic, într-o viziune holistică fundamentată pe credinţa în adevăr, pe „recunoaşterea comunitară a paradigmei legitimată axiomatic şi istoric."[16] Cu alte cuvinte, itinerarul cunoaşterii este expresia libertăţii şi raţionalităţii omului[17], o afirmare deplină a credinţei în Dumnezeu şi a raţionalităţii creaţiei. Prin urmare, facultatea raţională a omului este văzută permanent în actul autodeterminării şi devenirii lui bune, ca lucrare a minţii şi a voinţei, daruri ale lui Dumnezeu în om şi, prin el, în creaţie.

Concluzii

Raţiunea omului şi raţionalitatea creaţiei, din perspectiva originării lor în Dumnezeu, oferă premisele unei educaţii în spiritul promovării adevăratelor valori. În înţelesul creştin, cunoaşterea nu se rezumă numai la posibilitatea receptării sensurilor şi a însuşirii conţinuturilor didactice specifice în educaţie, ci se remarcă prin dimensiunea participării omului la universul raţional al creaţiei şi a comuniunii cu Dumnezeu, Cel care Se descoperă pe Sine in creaţie. Astfel, educaţia creştină este un demers firesc, realizat prin multitudinea şi complexitatea oportunităţilor de interacţiune şi manifestare raţională a celui educat, de cunoaştere şi chivernisire a resurselor creaţiei, a raţiunilor lui Dumnezeu existente în ea, şi, totodată, de atingere a idealului existenţei umane.

Educaţia creştină se adresează omului ca entitate ontologică distinctă în raport cu creaţia, dar care aparţine lumii acesteia şi este exponentul ei. Prin urmare, calitatea omului de a fi fiinţă personală şi raţională depăşeşte pozitivismul oricărei funcţiuni sistemice, utilitariste, şi se dedică responsabilităţii pe care omul o are în raport cu creaţia şi Creatorul ei. Acest fapt subliniază unicitatea fiecărei persoane umane, de unde specificul sau originalitatea demersului educativ, centrat pe realitatea ultimă a omului.

Bibliografie

1. Sf. Grigorie De Nyssa, *Despre facerea omului*, trad. de pr. prof. T. Bodogae, PSB vol. 30, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti, 1998.
2. Sf. Grigorie De Nyssa, *Marele cuvânt catehetic*, V, trad. de pr. prof. T. Bodogae, PSB vol. 30, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti, 1998.
3. Sf. Simeon Nou Teolog, *Cuvântări morale*, 2, trad. de pr. prof. D. Stăniloae, Filocalia vol. 6, Editura Humanitas, Bucureşti, 1997.
4. Sf. Maxim Mărturisitorul, *Ambigua*, PSB vol. 80, trad. de pr. prof. D. Stăniloae, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti, 1983.
5. Cristea, Sorin, *Fundamentele pedagogiei*, Editura Polirom, Iaşi, 2010.
6. Joița, Elena, *Educaţia cognitivă*, Ed. Polirom, Iaşi, 2002.
7. Nellas, Panayotis, *Omul – animal îndumnezeit. Perspective pentru o antropologia ortodoxă*, trad. de diac. Ioan I. Ică jr, Editura Deisis, Sibiu, 1999.
8. Thumberg, Lars, *Antropologia teologică a Sfântului Maxim Mărturisitorul: Microcosmos şi mediator*, Editura Sophia, Bucureşti, 2005.

[15] Sf. Maxim Mărturisitorul, *Ambigua*, PSB vol. 80, trad. de pr. prof. D. Stăniloae, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti, 1983, p. 111.

[16] Vezi la Sorin Cristea, *Fundamentele pedagogiei*, Editura Poilirom, Iaşi, 2010, p. 118.

[17] Vezi şi Lars Thumberg, *Antropologia teologică a Sfântului Maxim Mărturisitorul: Microcosmos şi mediator*, Editura Sophia, Bucureşti, 2005, pp. 235-238.

EDUCAŢIA RELIGIOASĂ DIN ROMÂNIA, ÎN CONTEXTUL EUROPEAN ACTUAL
RELIGIOUS EDUCATION IN ROMANIA IN THE PRESENT EUROPEAN CONTEXT

Pr. Conf. univ. dr. ADRIAN BOLDIŞOR
Facultatea de Teologie Ortodoxă,Universitatea din Craiova

Rezumat
După perioada regimului comunist, în care cultele religioase au fost excluse din viaţa socială şi educaţia religioasă a fost restricţionată şi apoi complet exclusă din educaţia publică, în timpurile noastre, religia şi-a recăpătat rolul pe care l-a avut în societate. În ultimii 27 de ani s-au făcut eforturi considerabile în corectarea greşelilor trecutului şi în încercarea de a se respecta libertatea religioasă, aşa cum se regăseşte în întreaga Europă, fără a se renunţa la valorile naţionale româneşti. Educaţia religioasă a reînceput să fie parte a structurilor educaţionale, fiind introdusă în şcolile publice, deşi există voci care vor să o excludă din viaţa de zi cu zi a oamenilor.
Cuvinte cheie: *educaţie, religie, libertate religioasă, Biserica Ortodoxă*

Abstract
After atheist communist period, in which religious denominations were excluded from social life and religious education was restricted and then completely excluded from public education, in our time, religion has regained the place it deserves in society. In the last 27 years were made considerable efforts to correct the mistakes of the past and to attempt to respect religious freedom, as they are present throughout Europe, without abandoning the Romanian national values. Religious education has come to be again part of the educational structures, being introduced in the public schools, although there are voices that want to exclude it from the everyday life of people.
Key words: *education, religion, religious freedom, Orthodox Church*

În România, sunt recunoscute 18 culte religioase: Biserica Ortodoxă Română, Episcopia Ortodoxă Sârbă de Timișoara, Biserica Ortodoxă Rusă de Rit Vechi din România – lipovenii, Biserica Romano-Catolică, Biserica Română Unită cu Roma – Greco-Catolică, Arhiepiscopia Bisericii Armene, Biserica Evanghelică de Confesiune Augustană din România, Biserica Evanghelică Lutherană din România, Biserica Reformată din România, Biserica Unitariană din Transilvania, Cultul Creștin Baptist – Uniunea Bisericilor Creștine Baptiste din România, Biserica Adventistă de Ziua Șaptea, Cultul Creștin Penticostal – Biserica lui Dumnezeu Apostolică, Biserica Creștină după Evanghelie din România – Uniunea Bisericilor Creștine după Evanghelie din România, Biserica Evanghelică Română, Federația Comunităților Evreiești din România, Cultul Musulman, Organizația Religioasă Martorii lui Iehova.[1] Secretariatul de Stat pentru Culte este organul de specialitate al administrației publice centrale, având personalitate juridică, și se află în subordonarea Guvernului României, sub coordonarea Primului-Ministru, prin Cancelari acestuia. Secretariatul asigură respectarea și promovarea drepturilor și libertăților fundamentale consacrate de Constituția României și de Legea nr. 489/2006 privind libertatea religioasă și regimul general al cultelor, în concordanță cu tratatele și cu convențiile internaționale cu privire la conștiința și la credințele religioase, la care România este parte. Această instituţie „dezvoltă parteneriatul dintre autoritățile publice centrale și locale și cultele recunoscute de lege, în domeniile social, cultural și educațional. În această privință, Secretariatul de Stat pentru Culte se conduce după principiul fundamental conform căruia cultele recunoscute de lege sunt libere, autonome și egale față de autoritățile statului".[2]

Între declarațiile și prevederile internaționale de care s-a ținut cont atunci când au fost adoptate legile privind cultele religioase în România, se numără: Declarația Universală a Drepturilor Omului, Art. 2, Art. 18, Art. 19 și Art. 20 (adoptată și proclamată de Adunarea general a O.N.U. prin Rezoluția 217 A (III) din 10 decembrie 1948); Pactul Internațional cu privire la Drepturile Civile și Politice, Art. 4, Art. 18, Art. 19 și Art. 20 (adoptat și deschis spre semnare la Adunarea generală a Națiunilor Unite la 16 decembrie 1966, intrat în vigoare la 23 martie 1976; România a ratificat pactul la 9 decembrie 1974); Convenția Europeană a Drepturilor Omului, Art. 9, Art. 10 și Art. 11 (adoptată la Roma la 4 noiembrie 1950, a intrat în vigoare la 3 septembrie 1953; România a ratificat Convenția prin Legea nr. 30 din 18 mai 1994, publicată în Monitorul Oficial, p. I, nr. 135 din 31 mai 1994).[3] Trebuie amintit şi Tratatul de la Lisabona de modificare a Tratatului privind Uniunea Europeană și a Tratatului de instituie a Comunității Europene, Art. 17, alin. 1, 2 şi 3 (semnat la 13 decembrie 2007 şi intrat în vigoare la 1 decembrie 2009, fiind astfel ratificat de toate statele membre).

În România, există o strânsă legătură între istoria, cultura, spiritualitatea și educația religioasă a acestui popor de origine latină şi majoritar de credinţă creştin-ortodoxă. Pornind de la aceste realităţi, Biserica Ortodoxă Română, alături de celelalte culte religioase recunoscute în România, a avut un rol important în

[1] *Statul și cultele religioase*, ed. Secretariatul de Stat pentru Culte, Ed. Litera, Bucureşti, 2014, pp. 84-85.
[2] *Statul și cultele religioase*, p. 9.
[3] *Viața religioasă în România*, ed. A. Lemeni, F. Frunză şi Ș. Ioniță, Ed. Bizantină, București, 2005, pp. 107-112.

păstrarea valorilor şi a identității naționale în fața vitregiilor istoriei. „În procesul de formare a poporului român, de la primirea Evangheliei predicate de Sfântul Apostol Andrei, rolul Bisericii a fost decisiv în cristalizarea conştiinţei de neam, în susţinerea identităţii naţionale, în formarea şi dezvoltarea limbii române literare, aşa cum subliniază mitropolitul Ardealului, Antonie Plămădeală: «Pentru vremea când nu existau încă şcoli ca atare, când învăţătura se preda oral de la om la om şi când singurele cărţi erau cele de literatură religioasă, acestea au îndeplinit, fără nicio îndoială, rolul de manuale de învăţământ. În primul rând, au fost cărţi de citire, instrumente ale ştiinţei de carte, primele arme, primele mijloace de lucru împotriva analfabetismului, primele semne ale culturii. Că a fost aşa şi că exista net conştiinţa acestei funcţii şi că îşi dădeau seama de importanţa ştiinţei de carte, o vedem limpede în multe din prefeţele cărţilor religioase»”.[4]

O analiză a legilor şi a raporturilor numerice dintre adepţii fiecărei religii din România este necesară pentru a observa structura religioasă şi felul în care educaţia religioasă, sub toate aspectele ei, a jucat un rol important în păstrarea identităţii naţionale, atât în momentele dificile, cât şi în cele de linişte şi pace. La scurt timp după ce, în anul 1945, regimul comunist s-a instaurat în România, cultele religioase și, implicit, educația religioasă au intrat sub controlul noilor autorități. În acest context, în anii imediat următori au fost emise mai multe decrete, ce au îngrădit libertățile religioase și au schimbat pentru aproape 50 de ani istoria religioasă din România: Decretul-Lege nr. 177/1948 privind regimul juridic al cultelor religioase (publicat în Monitorul Oficial nr. 178/4.08.1948), Decretul nr. 358/1.12.1948 pentru stabilirea situației de drept a fostului cult Greco-catolic (publicat în Monitorul Oficial nr. 281/2.12.1948) și Decretul nr. 410/1959 care punea în aplicare Decretul nr. 177/1948, având însă în Articolul 7 prevederi prin care se stipulau, între alte nedreptăți, excluderea din mănăstiri a tuturor călugărilor cu vârsta mai mică de 55 de ani, precum și a tuturor monahiilor cu vârsta mai mică de 50 de ani. Cei care doreau să intre în mănăstire trebuiau să nu fie căsătoriți și să renunțe atât la salariu, cât și la pensia de la Stat.[5] Toate aceste decrete afectau în mod direct educația religioasă din România, aceasta fiind exclusă din toate instituțiile de învăţământ şi reducându-se doar la şcolile confesionale care erau şi ele atent urmărite de statul comunist ateu.

Începând cu anul 1990, Secretariatul de Stat pentru Culte a propus, a sprijinit şi a reuşit să introducă, la dorinţa majorităţii populaţiei, educaţia religioasă în şcolile publice. În prezent, în România statul asigură libertatea învăţământului religios potrivit cerinţelor şi caracteristicilor celor 18 culte recunoscute, planurile cadru ale învăţământului incluzând materia Religie ca disciplină a trunchiului comun de discipline. La ora de Religie participă elevii ce aparţin respectivului cult sau cei care doresc. Elevii ce aparţin altor culte religioase precum și cei atei sau cei care nu doresc să învețe Religia au posibilitatea de a renunța la această materie. Acest lucru se poate face la cererea elevului major sau a tutorelui legal instituit pentru elevul minor. „Opțiunea pentru educația religioasă de tip confesional își are originea în tradiția juridică și instituțională românească și în nevoia de reconstituire a identității proprii a persoanelor și comunităților religioase după o jumătate de secol de comunism. Astfel, după o lungă perioadă în care identitatea religioasă fusese silită să se retragă în spațiul privat, iar educația religioasă în școli fusese eliminată, formula educației confesionale era menită să asigure reconstrucția și consolidarea unor identități puternice, care să creeze solidarități puternice și să participe la consolidarea legăturilor sociale la nivelul întregii societăți”.[6]

În ceea ce priveşte alte ţări din Europa, se poate vorbi de existenţa a trei modele ce reflectă raportul dintre stat şi cultele religioase: regimul de totală separare între stat şi instituţiile religioase (Franţa – cu excepţii în Alsacia, Mosella şi Departamentele de peste mări –, Olanda, Portugalia, Irlanda); regimul cu o Biserică de stat dominantă din punct de vedere constituţional-juridic (Danemarca, Finlanda, Grecia, Malta, Marea Britanie); regimul de recunoaştere a unor culte, acesta fiind un regim de cooperare sau de parteneriat (Belgia, Germania, Italia, Luxemburg, Spania, Polonia, Cehia, România, Slovacia). Ţinând cont de această clasificare, învăţământul confesional se diferenţiază de la caz la caz, având particularităţi în funcţie de tradiţiile religioase şi chiar de istoria fiecărei regiuni geografice. În Belgia, în şcolile publice, pe toată durata învăţământului obligatoriu, se desfăşoară cursuri de educaţie confesională sau de morală non-confesională, la alegere, cu posibilitatea de a nu se face deloc, la cerere; în universităţile publice nu funcţionează facultăţi de teologie, dar cele ce aparţin cultelor pot primi finanţare de la stat în grade variabile, ajungând chiar şi la 100%. În Germania, în şcolile publice educaţia religioasă este o disciplină egală ca statut similar celorlalte discipline, educaţia religioasă este confesională, şcolile fiind obligate să asigure cursuri de educaţie religioasă unde există cel puţin 12 elevi aparţinând unei anume confesiuni; în universităţile publice funcţionează facultăţi de teologie cu caracter confesional, activând în paralel şi facultăţi de teologie şi

[4] *Apostolat educațional. Ora de religie – cunoaștere și devenire spirituală*, Ed. Basilica a Patriarhiei Române, Bucureşti, 2010, p. 22.
[5] *Legea privind libertatea religioasă și regimul general al cultelor. Statutele cultelor religioase din România*, ed. F. Frunză., Ş. Ioniță și G.S. Ştirbu, Tipogrup Press, Bucureşti, 2008, p. 4.
[6] *Statul și cultele religioase*, pp. 65-66.

universităţi confesionale private. În Republica Cehă, în şcolile publice nouă culte au cursuri facultative de educaţie religioasă, elevii, cu acordul părinţilor, putând să opteze pentru educaţia confesională de orice confesiune; şcolile bisericeşti şi şcolile private, inclusiv cele confesionale, sunt finanţate parţial de stat, în timp ce cinci facultăţi de teologie sunt integrate în universităţile publice. În Danemarca, în şcolile publice sunt oferite cursuri de educaţie creştină sau educaţie religioasă conform învăţăturii şi istoriei Bisericii Evanghelice, cursurile fiind obligatorii pentru clasele I-X; două facultăţi de teologie sunt integrate în universităţile publice, în timp ce o alta a unei universităţi private a fost acreditată. În Grecia, educaţia religioasă în şcolile publice se face în confesiunea ortodoxă, elevii de altă confesiune nefiind obligaţi să participe la aceste cursuri; cultele îşi pot înfiinţa propriile şcoli şi instituţii de educaţie teologică, iar două facultăţi de teologie ortodoxă se găsesc la Atena şi Tesalonic. În Franţa, învăţământul public este laic, fiind interzisă organizarea de cursuri de educaţie religioasă în instituţiile de învăţământ public; învăţământul teologic se organizează în afara învăţământului public; în Alsacia şi Mosella, statul asigură educaţia religioasă pentru elevii din ciclurile primar şi secundar, educaţia religioasă având statut similar celorlalte discipline. În Irlanda, educaţia religioasă în şcoli face parte din trunchiul comun al disciplinelor; două universităţi oferă specializări în teologie, statul finanţând instituţiile de învăţământ superior cu profil confesional.[7]

În Europa şi în întreaga lume, latura ecumenică a educaţiei religioase s-a dezvoltat mai ales începând cu sec. al XIX-lea, atunci când au început să se afirme mai multe centre ecumenice în care veneau să se pregătească tineri ce aparţineau diferitelor tradiţii şi confesiuni religioase. Începând cu anul 1946, atunci când a luat fiinţă, Institutul ecumenic din Bossey a devenit unul dintre cele mai importante centre în care educaţia ecumenică ocupă un loc esenţial în sistemul de formare al tinerilor[8]. La acest centru ecumenic s-au format, au predat şi au avut funcţii de conducere mai mulţi tineri şi profesori din România (în special de confesiune creştin-ortodoxă), care, apoi, s-au întors în ţara lor, continuând în domeniile de activitate profesională formarea ecumenică de care s-au bucurat în spaţiul elveţian. În ultima perioadă de timp, în România s-au înfiinţat două Institute de cercetare ecumenice, la Sibiu şi Cluj-Napoca. În ultimii ani, s-au înmulţit întâlnirile, simpozioanele şi conferinţele naţionale şi internaţionale, care au început să capete tot mai mult o tentă ecumenică, la acestea fiind invitaţi studenţi, profesori şi lideri religioşi ai diferitelor confesiuni şi religii din întreaga lume.

În urma modificărilor constituţionale cu privire la statutul orei de Religie în învăţământ, România s-a alăturat sistemului european cu privire la această materie, ţinând cont de faptul că, în 25 dintre cele 47 de ţări ale Consiliului Europei, ora de Religie este obligatorie, în 18 ţări este opțională sau facultativă, doar în trei dintre ele (Albania, Macedonia și Franța – exceptând Alsacia și Mosella) neexistând nicio formă de educație religioasă în școlile publice. „Prin urmare, sistemul românesc de predare a religiei sub forma educației confesionale, ca parte a trunchiului comun de discipline și cu posibilitatea de neparticipare la cursurile de Religie a fost articulat în forma sa actuală pentru a răspunde mai multor criterii și necesități. Astfel, din perspectiva Secretariatului de Stat pentru Culte, sistemul actual întrunește mai multe avantaje. Mai întâi de toate, se înscrie în continuarea unei tradiții juridică-instituționale întrerupte temporal pe durata regimului comunist. Apoi, alegerea sa a reprezentat răspunsul la nevoile de reconstrucție morală și identitară a societății românești după căderea comunismului, aceasta fiind și soluția agreată de principalii actori implicați în dezbatere. În plus, acest model pare să reprezinte alegerea rațională pentru o țară cu un nivel foarte ridicat de religiozitate și de apartenență confesională și cu o rată relativ ridicată a practicii religioase, în comparație cu alte țări europene. În sfârșit, acest sistem este coerent și compatibil din punct de vedere juridic cu celelalte modele europene existente în domeniu și cu obligația de respectare a libertății religioase în toate formele ei, asumată de România atât prin legislația proprie, cât și prin tratate internaționale”.[9]

Ţinând cont de caracteristicile specifice spaţiului românesc, trebuie analizate cu atenţie ultimele date privind structura, din punct de vedere religios, a populaţiei de pe teritoriul României. Astfel, analizând ultimul recensământ realizat în România în anul 2011 (alte două au fost realizate în 1992 și 2002, fără a se înregistra mari diferențe între datele colectate – rar peste 1 procent –, în afară de scăderea populației cu peste 1 milion în 2002 și cu încă 1 milion în 2011), se poate constata că, la o populație de 20.121.641, 86,45% (16.307.004) aparțin Confesiunii Ortodoxe, 4,62% (870.774) Confesiunii Romano-catolice, 3,19% (600.932) Confesiunii Reformate, 1,92% (362.314) Confesiunii Penticostale, 0,80% (150.593) Confesiunii Greco-catolice, 0,60% (112.850) Confesiunii Baptiste, 0,43% (80.944) Confesiunii Adventiste de Ziua a Șaptea,

[7] *Statul şi cultele religioase*, pp. 38-48.
[8] H-R., Weber, *Bossey, Ecumenical Institute of*, în: *Dictionary of the Ecumenical Movement*, ed. N. Lossky, J.M. Bonino, J. Pobee, T.F. Stransky, G. Wainwright and P. Webb, WCC Publications, Geneva, 2002, pp. 125-126.
[9] *Statul şi cultele religioase*, p. 66.

0,34% (64.337) Confesiunii Musulmane, 0,31% (57.686) Confesiunii Unitariene, 0,26% (49.820) Confesiunii Martorii lui Iehova, 0,23% (42.495) Confesiunii Creştinii după Evanghelie, 0,17% (32.558) Confesiunii Creştine de Rit Vechi, 0,11% (20.168) Confesiunii Evanghelice Luterane (sinodal presbiteriană), 0,08% (14.385) Confesiunii Ortodoxe Sârbe, 0,08% (14.385) Confesiunii Evanghelice Române, 0,03% (5.399) Confesiunii Evanghelice Augustană, 0,02% (3.519) Confesiunii Mozaice, 0,002% (393) Confesiunii Armene, 0,16% (30.557) altor religii, 0,10% (18.917) s-au declarat fără religie, 0,11% (20.743) s-au declarat atei, în timp ce 6,25% (1.259.739) au fost nedisponibili.[10]

Principalele Legi și acte normative după care se organizează în bune condiții, după anul 1989, învățământul religios în România, sunt: Constituția României, Art. 29 și Art. 32; Legea învățământului nr. 84 din 24 iulie 1995 (republicată în Monitorul Oficial nr. 606 din 10 decembrie 1999), Art. 9, Art. 11 și Art. 12; Legea nr. 128 din 12 iulie 1997 privind Statutul personalului didactic, Art. 136 (această Lege a fost abrogată, în prezent fiind în vigoare Legea nr. 1/2011); Protocolul încheiat între Ministerul Învățământului și Științei, Secretariatului de Stat pentru Culte și Patriarhia Română privind includerea învățământului teologic superior în cadrul Universităților de stat (1991), Protocolul încheiat între Ministerul Învățământului și Secretariatul de Stat pentru Culte, privind organizarea și funcționarea învățământului preuniversitar teologic și includerea acestuia în rețeaua de învățământ de stat (1993), Precizări privind organizarea și desfășurarea activității din învățământul teologic preuniversitar de stat, conform prevederilor Legii învățământului (1996), Precizări referitoare la clarificarea unor aspecte privind desfășurarea orei de religie (2005), Legea nr. 489/2006 privind libertatea religioasă și regimul general al cultelor (în special Secțiunea a 5-a: Învățământul organizat de culte), Legea Educației Naționale nr. 1/2011, Protocolul de colaborare între Ministerul Educației Naționale, Patriarhia Română și Secretariatul de Stat pentru Culte (29 mai 2014).

În Secţiunea a 5-a a Legii nr. 489/2006, cu modificările ulterioare (Ordonanţa de Urgenţă a Guvernului nr. 44/2012) se specifică faptul că, în învăţământul de stat şi particular, predarea Religiei este asigurată prin lege cultelor recunoscute de Statul român, personalul didactic fiind asigurat cu acordul cultului respectiv. În România, cultele au dreptul să înfiinţeze şi să administreze unităţi de învăţământ pentru pregătirea personalului necesar cultului, activităţii didactice precum şi altor specialităţi importante pentru viaţa de zi cu zi a adepţilor. De asemenea, fiecare cult este liber să-şi stabilească forma, nivelul, numărul şi planul de şcolarizare pentru instituţiile de învăţământ proprii, în condiţiile prevăzute de lege. Cultele îşi elaborează planurile şi programele de învăţământ teologic preuniversitar şi programele pentru predarea religiei, trebuind să obţină avizul Secretariatului de Stat pentru Culte şi aprobarea Ministerului Educaţiei şi Cercetării. În legătură cu învăţământul superior, planurile şi programele de învăţământ se elaborează de instituţiile de învăţământ cu acordul cultului respectiv şi cu aprobarea senatului universitar.

În ceea ce privește învățământul preuniversitar și universitar, în România există următoarele instituții de învățământ religios, în funcție de confesiuni: Biserica Ortodoxă Română are 39 de Seminarii și Licee teologice și 15 Facultăți sau Departamente de Teologie; Biserica Creștină Rusă de Rit Vechi din România are, din anul 2003, cu acordul Bisericii Ortodoxe Române, o clasă destinată elevilor Bisericii Ortodoxe Ruse de Rit Vechi la Seminarul Teologic Ortodox din Iași; Biserica Romano-catolică are 15 Licee teologice și 8 Institute și Departamente teologice; Biserica greco-catolică are 6 Licee teologice, 1 Facultate de Teologie Greco-Catolică cu mai multe Departamente în țară și o specializare de Teologie Greco-Catolică-Litere; Biserica Reformată din România (Calvină) are un Institut Teologic Protestant Unic de grad universitar la Cluj-Napoca; Uniunea Creștină după Evanghelie din România – Uniunea Bisericilor Creștine după Evanghelie din România are un Institut Teologic de grad universitar în București și 5 Școli biblice; Uniunea Penticostală – Biserica lui Dumnezeu Apostolică din România are un Institut Teologic Penticostal de grad universitar din București, 3 Seminarii teologice liceale și două Școli postliceale; Biserica Adventistă de Ziua a Șaptea din România are un Institut Teologic Adventist de grad universitar la Cernica și 3 Licee seminariale. În ultimii ani, Seminariile şi Liceele teologice, precum şi Facultăţile de Teologie din România, indiferent de cultul creştin cărora le aparţin, au trecut prin transformări profunde ce şi-au avut cauzele în realităţile internaţionale (trecerea la „sistemul Bologna" în ceea ce priveşte învăţământul universitar), politice (diferite legi interne ce au dus la schimbări în felul în care s-au organizate aceste instituţii de învăţământ), economice (desele crize la nivel naţional au condus la creşterea abandonului şcolar) şi sociale (scăderea numărului de elevi ce aleg învăţământul religios şi migraţia unei importante părţi a populaţiei din România în alte ţări, în principal în cele din Uniunea Europeană – conform datelor oficiale, în ultimii 10 ani peste 2.000.000 de români şi-au părăsit ţara).

Cu aceste „plusuri" şi „minusuri", poporul român se prezintă în faţa Europei, încercând să răspundă provocărilor de orice natură cu care se confruntă lumea de azi. Aceste deziderate depind însă de fiecare

[10] *Statul şi cultele religioase*, p. 34.

dintre noi şi numai o conştiinţă trează poate să ofere soluţii crizelor actuale. În acest sens, „trebuie să fim conştienţi de faptul că, dincolo de greutăţile întâmpinate în trecut şi de provocările care ne aşteaptă, învăţământul teologic şi religios este o componentă esenţială a sistemului educaţional naţional, iar absolvenţilor le revine importanta sarcină de formare spirituală a semenilor, păstrarea şi cultivarea tradiţiilor spirituale şi culturale, însă pentru a-şi putea împlini această menire trebuie mai întâi de toate ca ei să se constituie în modele demne de urmat”.[11]

Bibliografie

1. *Apostolat educațional. Ora de religie – cunoaștere și devenire spirituală*, Ed. Basilica a Patriarhiei Române, Bucureşti, 2010.
2. *Învățământul religios și teologic în România*, ed. A. Lemeni şi B. Dedu, Techno Media, Sibiu, 2006, pp. 11-16.
3. *Legea privind libertatea religioasă și regimul general al cultelor. Statutele cultelor religioase din România*, ed. F. Frunză., Ș. Ioniță şi G.S. Știrbu, Tipogrup Press, București, 2008.
4. *Statul și cultele religioase*, ed. Secretariatul de Stat pentru Culte, Ed. Litera, București, 2014.
5. *Viața religioasă în România*, ed. A. Lemeni, F. Frunză şi Ș. Ioniță, Ed. Bizantină, Bucureşti, 2005.
6. Weber, H-R., *Bossey, Ecumenical Institute of*, în: *Dictionary of the Ecumenical Movement*, ed. N. Lossky, J.M. Bonino, J. Pobee, T.F. Stransky, G. Wainwright and P. Webb, WCC Publications, Geneva, 2002, pp. 125-126.

[11] *Învățământul religios și teologic în România*, ed. A. Lemeni şi B. Dedu, Techno Media, Sibiu, 2006, p. 16.

NICHIFOR CRAINIC ŞI ESENŢA EDUCAŢIEI CREŞTINE
NICHIFOR CRAINIC AND THE ESSENCE OF THE CHRISTIAN EDUCATION

Pr. Conf. univ. dr. PICU OCOLEANU
Facultatea de Teologie Ortodoxă, Universitatea din Craiova

Rezumat
Nichifor Crainic (1889-19729 este teologul ortodox care a manifestat cea mai mare influenţă asupra tinerei generaţii în istoria Ortodoxiei româneşti. În reflecţiile sale despre educaţie, el accentuează importanţa cultivării morale instinctelor umane şi a evitării degenerării acestora în patimi. Educaţia creştină trebuie să se desfăşoare într-un context sacramental, începând cu Sf. Botez şi culminând în Sf. Euharistie. În acest fel se va evita tentaţia tinerilor de a eşua într-un creştinism nominal şi/sau într-un misticism vag.
Cuvinte cheie: *tineret, copilărie, educaţie creştină instincte morale, Sf. Taine*

Abstract
Prof. Nichifor Crainic (1889-1972) is the orthodox theologian that had the most important influence on the young people in the history of the Romanian Orthodoxy. In his reflections about education he emphasizes the importance of the moral cultivation of the human instincts and of the avoidance of their degeneration in passions. The christian education must take place in a sacramental context: it begins in the Baptism and has its climax in the Eucharist. In this way the young people can avoid the tentation to fail into a „nominal christianity" or/and into a vague misticism.
Key words: *young people, childhood, christian education, moral instincts, sacraments*

Interesul lui Nichifor Crainic pentru generaţiile tinere şi pentru formarea acestora are de a face, pe de o parte, cu puritatea şi candoarea (Crainic, 1937/1938, 14; 23) copilăriei şi a copiilor, pe care Mântuitorul îi oferă ca ideal al vieţii creştine, sfinţenia fiind, după mentorul *Gândirii*, dobândirea prin har şi strădanie ascetico-morală personală a purităţii acestei vârste (Crainic, 1937/1938, 18). Pe de altă parte, Crainic vede în tinerii vremii sale, cei mai mulţi, feciori sau nepoţi de ţărani, categoria socială prin care „irumpe sănătatea morală a poporului nostru" (Crainic, 1936/1996, 21/46). El este fascinat atât de elanul vital caracteristic tinerimii, cât şi de caracterul ei neaoş, autentic, care se opune culturii noastre academice al primului sfert de secol XX, „încă deraiată pe linii divergente faţă de sufletul poporului" (Crainic, 1936/1996, 21/46).

Imperativul acordării unei atenţii prioritare formării generaţiilor tinere este afirmat de către mentorul *Gândirii* în contextul indiferenţei statului român din perioada interbelică (ca, de altfel, şi a celui din prezent, într-o surprinzătoare continuitate pentru) faţă de ceea ce, pentru Crainic, reprezintă cele mai importante două dimensiuni ale identităţii culturale naţionale şi vieţii spirituale a poporului român: *Biserica şi educaţia*. Statul român, constată el, se manifestă ca „un stat laic, indiferent din punct de vedere religios, gata oricând să socotească religia ca simplă afacere particulară (...) şi să se simtă incomodat ori de câte ori religia se conturează ca forţă colectivă socială: Statul acesta laic nu vede în cultul organizat nici măcar o formă de disciplină şi de solidaritate morală, ci mai mult o sarcină bugetară pe care e gata s-o arunce în fiece moment. (...) Nu impune concepţia religioasă, nu impune concepţia ateistă, dar ar fi încântat în ziua în care cetăţenii săi s-ar declara necredincioşi părăsind cultele respective" (Crainic, 1936/1996, 7-8/39). Strict legată de dezinteresul statului faţă de Biserică este şi indiferenţa pe care acesta o manifestă, în egală măsură, faţă de tineri şi de formarea lor: „Când în lumea întreagă, străbătută de suflul aspiraţiilor către noi forme de existenţă, problema tineretului constituie preocuparea absorbantă, România e poate cea din urmă ţară unde o asemenea problemă nu există încă".

Anomalia se datorează, „incontestabil", unui hiatus (Crainic, 1936/1996, 5/38) între generaţia veche, a României de dinaintea Primului Război Mondial, şi generaţia nouă, a tinerilor de după Marea Unire. Generaţia tânără este generaţia războiului, care a făcut, în modul cel mai direct şi mai dramatic cu putinţă, experienţa existenţială a morţii şi a doliului. „Războiul a adus doliu în fiecare casă şi în această sumbră atmosferă a crescut generaţia de azi. Întâia ei mare senzaţie de viaţă a fost contactul cu taina morţii. Şi această senzaţie a fost hotărâtoare pentru psihologia ei. Psihologia ei e clădită pe morţii care îi zac în inimă" (Crainic, 1936/1996, 10-11/41). Este o generaţie „fără copilărie", care a deschis ochii în „bubuitul tunurilor", şi căreia spectacolul oferit de viaţa publică de după război, „cu desfrâul nebun al tuturor profitorilor victoriei naţionale", îi repugnă, ascuţindu-i „sensibilitatea morală până la nefericire". De aceea, „contactul prea timpuriu cu moartea i-a dat acestei generaţii un simţ realist al vieţii pe de o parte, iar pe de alta înclinarea către un sens metafizic al existenţei" (Crainic, 1936/1996, 12/41).

Prin contrast, generaţia veche, antebelică, ce a supravieţuit războiului şi a continuat, după încheierea acestuia, să dea tonul vieţii politice şi culturale româneşti, propagă un amoralism cu totul inadecvat stării de spirit dominante în rândurile celor tineri, fapt care le provoacă acestora o stare spirit resentimentară. Mijloacele de comunicare în masă (tiparul, cinematograful şi radiofonia), arată Crainic, „sunt astăzi în România marile oficii ale dezagregării morale. (...) Tiparul, cinematograful şi radiofonia sunt stupefiantele

zilnice ale sufletului tânăr. Tolerându-le, statul se face complice la funesta operă de demoralizare a tineretului" (Crainic, 1936/1996, 9-10/40). Toate acestea provoacă generaţiei tinere repulsie şi resentimente („sentimentul unei izolări ignite").

În rândurile tineretului universitar, aceste resentimente capătă accente antisemite provocate de contactul frustrant din punct de vedere social-economic cu alteritatea etnică şi religioasă: „Contactul cu camarazii evrei pe băncile de studiu dă tineretului românesc ideea imediată a inferiorităţii sale economice. (...) În noua lor calitate de cetăţeni academici, ei târăsc după ei sărăcia lucie de-acasă şi li se pare că majoritatea evreiască, cu aspectul ei de belşug material, îi depăşeşte, îi ofensează (...) Sentimentul că ea e victima nedreptăţilor şi inegalităţilor sociale o face să reacţioneze violent." (Crainic, 1936/1996, 12-13/42).

În acelaşi timp, contactul cu sfera culturii universitare amplifică cezura dintre generaţii: „Niciodată între profesori şi studenţi n-a existat o mai dureroasă răceală. Raporturile dintre cele două părţi se reduc aproape numai la examene" (Crainic, 1936/1996, 16/43). Cauza acestei răceli este spiritul tributar „Sorbonei raţionaliste, sceptice, indiferente din punct de vedere religios, dacă nu de-a dreptul ironică faţă de orice manifestare ironică sau iraţională" care, după război, colonizează încă universităţile româneşti, total inadecvat experienţelor cutremurătoare ce stau la baza stării de spirit a tinerei generaţii. „Tinerii care vin cu doliul războiului în inimi, cu vâltoarea neliniştilor în suflet, cu toată covârşitoarea problematică a epocii lor în creier, cu gustul acţiunii imediate hrănit din amintirea proaspătă a epopeii naţionale caută în prelegeri, dincolo de suma cunoştinţelor instructive, formula vie în care să se rezolve zbuciumul vieţii lor interioare. Ei aşteaptă de la Universitate sinteza nouă sub semnul căreia să se orienteze şi să se ordoneze puterile creatoare ale României Mari atât de variată totuşi în graniţele ei rotunjite. Universitatea era datoare să dea generaţiei tinere a noului stat lozinca de luptă a marelui ideal de cultură naţională care să-i boltească deasupra prestigiu de lumină. Şi Universitatea nu i l-a dat" (Crainic, 1936/1996, 17, 44).

Aşa se face că, animat de un sănătos „instinct de conservare morală" (Crainic, 1936/1996, 10, 40), tineretul românesc de după război, între revoluţionarismul internaţional şi naţionalismul conservativ, a optat fără să stea prea mult pe gânduri în favoarea acestuia din urmă. Este vorba de o alegere făcută mai mult în baza unei *reacţii* (fericite, în optica mentorului *Gândirii*) decât în baza unei *deliberări* (Crainic, 1936/1996, 20/45). Cu toate acestea, teologul român atrage, cu mult realism atenţia asupra pericolelor la care *caracterul reactiv* al stării de spirit al generaţiei tinere o expune pe aceasta: limitat la acest stadiu, creştinismul tinerei generaţii este, mai curând, un „creştinism nominal" decât unul real, animat de un „misticism vag" şi nu de trăirea mistică autentic ortodoxă (Crainic, 1936/1996, 13-14, 42). De aici anomalia de a urmări „purificarea morală a vieţii publice prin mijloace violente" (Crainic, 1936/1996, 15, 43), tentaţie căreia i-au cedat unii dintre reprezentanţii mişcărilor de tineret interbelice, dar pe care mentorul *Gândirii* n-a împărtăşit-o niciodată. Crainic este însă optimist şi crede că experienţa nedreptăţii, a universului carceral, pe care capii mişcărilor de tineret din România interbelică sunt constrânşi să o facă de către un stat român înstrăinat de tradiţiile spirituale şi culturale ale neamului românesc va contribui la descoperirea de către aceştia a adevăratei mistici ortodoxe şi la apariţia unui nou naţionalism, care să „îşi scalde avânturile în lumea nevăzută a îngerilor" (Crainic, 1936/1996, 15-16/43). Instinctul moral al tinerei generaţii şi prezumptivul sprijin oferit de către Biserica Ortodoxă Română, consideră teologul român, vor contribui la buna canalizare a acestei generaţii. Aşteptările profetice ale lui Nichifor Crainic nu se vor împlini. Dimpotrivă, în decursul anilor '30 şi la începutul anilor '40, ispitei creştinismului nominal, a misticismului vag şi a «purificării morale a vieţii publice prin mijloace violente» pe care o acuză mentorul *Gândirii* îi vor ceda din ce în ce mai mulţi membri ai mişcării aşezate sub semnul ocrotitor al Sf. Arhanghel Mihail.

Dincolo de aceasta, Crainic reuşeşte totuşi să ducă discuţia către două aspecte fundamentale formării tinerei generaţii în absenţa unei implicări consistente din partea statului. Este vorba, întâi, de instinctul moral natural al tinerei generaţii, respectiv de chipul lui Dumnezeu în om, care îl îndrumă pe acesta către bine şi către adevăr, iar, pe de altă parte, de sprijinul instituţional al Bisericii, în măsura posibilităţilor acesteia.

Pe lângă instinctul moral, care stă la baza revirimentului spiritual al tinerei generaţii, Crainic atrage atenţia asupra unui alt aspect al chipului divin în om, cu mari consecinţe din punct de vedere educaţional. Este vorba de dispoziţia teologico-metafizică înnăscută a copiilor, care se vădeşte în gustul pentru fabulaţie şi în atracţia universală a copiilor pentru basme: „După umila mea părere, mitologia basmelor, care absoarbe atenţia tuturor copiilor incomparabil mai mult decât orice istorioară cu conţinut aievea, ascunde în atracţia ei aderenţa profundă a sufletului copilăresc la dimensiunile supranaturale ale existenţii. În basm, instinctul copilului îşi caută destinaţia de dincolo de moarte. Basmul e însă numai un paliativ care potoleşte setea acestui instinct metafizic. Singură religia îl poate mulţumi deplin". Astfel, conchide Crainic, „sufletul omenesc vine pe lume cu dispoziţia de a adera la lucrurile divine de dincolo de lume" (Crainic, 1937/1938, p. 15-16).

De aceea Mântuitorul oferă ca ideal al unei vieţi curate, duse în sfinţenie copiii şi copilăria. Doar atingând stadiul acestei vârste caracterizată de simplitatea spiritului şi de puritatea inimii, vom intra în Împărăţia lui Dumnezeu. Sau, cum se exprimă Nichifor Crainic, „dintre toate întrupările culminante ale geniului omenesc, aceea care realizează în chip integral şi sublim copilăria e sfântul. Sfântul e creştinul desăvârşit, dar în acelaş[i] timp şi copilul desăvârşit" (Crainic, 1937/1938, 16).

Prima sarcină a educaţiei creştine este aceea de a păstra nealterate instinctul moral înnăscut, a cărui recrudescenţă Crainic a semnalat-o în sânul generaţiei tinere a perioadei interbelice, şi înclinaţia nativă către religios şi metafizic, aşa cum se manifestă ea la copii. Necultivate, dispoziţiile şi instinctele cu care se naşte omul, ca parte a chipului lui Dumnezeu în el, pot involua, devenind pasiuni oarbe. De aceea, teologul român insistă asupra faptului că „tot secretul educaţiei creştine stă în strădania continuă de a asigura instinctelor din om funcţiunea normală spre binele lui şi al semenilor lui şi de a nu le lăsa să devieze catastrofal în patimi" (Crainic, 1937/1938, 13).

În acest aspect, Nichifor Crainic urmează fidel doctrinei omului de ştiinţă român Nicolae Paulescu despre instincte şi pasiuni (Paulescu, 1910/2009), care arată că „instinctele sunt legile divine care funcţionează în toată natura vie în scopul conservării şi perpetuării vieţii" (Crainic, 1937, 149). Analizând modul ireproşabil în care instinctele funcţionează în regnul animal, N. Paulescu conchide că „instinctele sunt adevărate minuni, în sensul că Dumnezeu le cugetă, iar fiinţele vii le îndeplinesc întocmai şi nedeliberat. Această îndeplinire nedeliberată pune desigur natura animală în afară de categoriile binelui şi răului. Domeniul vieţii animale e acela al unei ireproşabile nevinovăţii paradisiace" (Crainic, 1937, 149-150). Spre deosebire de domeniul vieţii animale, care, guvernat implacabil de instincte, se situează dincolo de bine şi de rău, în domeniul vieţii umane instinctele sunt instrumentalizate şi decuplate de finalitatea lor originară. Astfel „se nasc *patimile* care în natura animală nu există şi care sunt un trist privilegiu al naturii omeneşti. (...) *Patima e abaterea unui instinct de la funcţia şi de la scopul normal*, abatere în care voluptatea, care e un mijloc accesoriu, devine un scop în sine" (Crainic, 1937, 150).

Or, după Nicolae Paulescu, „creştinismul este remediul dumnezeiesc al tuturor patimilor" (Crainic, 1937, 155). Căci, prin Sf. Taină a Botezului, chipul divin în om este curăţat de funinginea păcatului care a condus la distorsionarea în patimi a instinctelor semănate de Dumnezeu în om şi apoi, în toate celelalte etape ale vieţii creştine marcate de Sfintele Taine, dar, mai cu seamă, în Sf. Euharistie, instinctele sunt apoi sublimate şi îndreptate spre asemănarea cu Dumnezeu cu condiţia conlucrării cu harul divin în împlinirea poruncilor lui Hristos. Drept urmare, concordanţa principiilor creştine cu legile naturii pure pe care o afirmă Paulescu „nu trebuie înţeleasă ca o simplă întoarcere la instinctele nealterate din animal, ci ca o spiritualizare şi ca o înnobilare morală a lor prin efortul conştiinţei creştine" (Crainic, 1937, 156). Altfel spus, „prin creştinism, instinctul natural se transformă şi se sublimează în conştiinţa morală a perfecţiunii" (Crainic, 1937, 156).

De aceea, Nichifor Crainic insistă asupra caracterului sacramental al educaţiei creştine. Departe de a se limita la afirmarea unui simplu elan vital, aşa ceva echivalând, cum am văzut deja, cu faptul de a rămâne la nivelul unui creştinism nominal şi al unui misticism vag, formarea tinerelor generaţii trebuie să se realizeze în strânsă legătură cu împărtăşirea cu Sfintele Taine: „Dacă viaţa pământească se desfăşoară între leagăn şi mormânt, viaţa creştinului ortodox se desfăşoară între Botez şi sfânta Împărtăşanie. Prin Botez începem, prin sfânta Împărtăşanie sfârşim. Dacă după trup ne naştem din mamă în sânul familiei şi al neamului, după duh ne renaştem în Biserică, în obştea de iubire a fiilor lui Dumnezeu. (...) De aceea Biserica e creatoare de sfinţi şi e numită ca maica Domnului: născătoare de dumnezei" (Crainic, 1937/1938, 25). Acest fapt îl determine pe mentorul *Gândirii* să afirme că, „pusă în termeni ortodocşi, problema educaţiei omului în desvoltare nu e altceva decât strădania voinţii de a ne păstra la nivelul haric ce ni s-a dat prin Botez. Educaţia creştină e conlucrarea voinţei cu energia harului din noi" (Crainic, 1937/1938, 26).

Desigur, conlucrarea activă a omului cu Dumnezeu în procesul educaţiei creştine nu mai este foarte vizibilă în Botez, întrucât în prezent cei ce se botează sunt prunci, dar ea devine evidentă în celelalte Sfinte Taine şi, mai cu seamă, în Taina Sfintei Împărtăşanii. Sintetizând, Nichifor Crainic afirmă că „tot secretul educaţiei cu adevărat creştine stă în raportul acestor două sfinte taine [Taina Botezului şi Taina Euharistiei – n.n.], - una prin care începem viaţa, alta prin care o continuăm şi o desăvârşim" (Crainic, 1937/1938, 26). Esenţa educaţiei creştine constă, astfel, în „ajungerea la conştiinţa harului" (Crainic, 1937/1938, 27) ce sălăşluieşte în noi, respectiv în căpătarea şi păstrarea harului divin şi în conlucrarea cu acesta.

De aceea, scopul educaţiei creştine nu este decât acela de a-l călăuzi pe om la asemănarea cu Dumnezeu, concretizând astfel toate elementele care subzistă în potenţă în chipul divin după care el a fost creat. Sau, pentru a-l lăsa pe marele teolog să grăiască: *„Truda educatorului adevărat nu este să-i facă pe copii asemenea nouă, ci să-i salveze pe toată viaţa în simplitatea de spirit şi în curăţenia inimii cu care au venit pe lume O generaţie nouă e o primăvară nouă a omenirii. Şi ea e menită sigur veştejirii dacă voim s-o*

creştem după asemănarea noastră. Există însă un singur mijloc de a o salva: când educaţia, fundamental reformată, va creşte un copil după chipul şi asemănarea lui Dumnezeu” (Crainic, 1937/1938, 25.)

Bibliografie

1. Crainic, N. (1937/1938): *Copilărie şi sfinţenie*, în: Idem: *Ortodoxie şi etnocraţie, cu o anexă: Programul ststului etnocratic*, Ed. Cugetarea P.C. Georgescu-Delafras, Bucureşti, pp. 7-27; [text republicat în: *Gândirea* XVII (1938), nr. 1, pp. 1-10.
2. Crainic, N. (1937): *Nicolae Paulescu, fondatorul naţionalismului creştin*, în: Idem: *Ortodoxie şi etnocraţie, cu o anexă: Programul statului etnocratic*, Ed. Cugetarea P.C. Georgescu-Delafras, Bucureşti, pp. 146-158.
3. Crainic, N. (1936/1996): *Tineretul şi creştinismul*, în: Idem: *Puncte cardinale în haos,* Ed. Cugetarea P.C. Georgescu-Delafras, Bucureşti, pp. 5-30; [text publicat iniţial în: *Gândirea* XIII (1933), nr. 3, pp. 65-73 şi republicat în ediţia aşa-zisă „contrafăcută” (Adrian Michiduţă) a *Punctelor cardinale în haos* a lui Petru Ursache de la Ed. Timpul, Iaşi, 1996, pp. 38-50], pp. 5-30.
4. Lind, William S.; Dîrlău, Andrei; Bazon, Irina (coord.): *Corectitudinea politică. «Religia» marxistă a noii ordini mondiale*, Ed. Rost, Bucureşti, 2015.
5. Morariu, M. (I.M.); Căşvean, E.I. (2016): *Tinereţea sufletească şi importanţa ei în gândirea lui Nichifor Crainic*, în: *Altarul Reîntregirii* XXI (2016), nr. 3, pp. 281-289.
6. Panaite, Ovidiu (2014): *Teologia politică în timpul dinastiei constantiniene. Criterii privind relaţia Biserică-Stat pentru o societate pluralistă*, Ed. Reîntregirea, Alba-Iulia, 2014.
7. Paulescu, Dr. N.C. (1910/2009): *Fiziologie filosofică*, vol. I: *Instinctele sociale. Patimi şi conflicte. Remedii morale*, Institutul de Arte Grafice, Bucureşti; volum reeditat la Ed. Credinţa strămoşească, Iaşi, 2009.
8. Vulcănescu, Mircea (1931/2003): *«Gândirism» şi ortodoxie. În marginea unei aniversări*, în: Idem: *De la Nae Ionescu la «Criterion»*, ediţie îngrijită de Marin Diaconu, Ed. Humanitas, Bucureşti, pp. 85-90 [text publicat iniţial în *Cuvântul* VII (1931), nr. 2048/03.01.1931, pp. 1-2].

LEGENDELE RELIGOASE. O PERSPECTIVĂ ETNOLOGICĂ
RELIGIOUS LEGENDS. AN ETHNOLOGICAL PERSPECTIVE

Conf. univ. dr. CARMEN IONELA BANȚA
Universitatea din Craiova

Rezumat
În proza populară românească repertoriul legendelor religioase este mai puțin reprezentant, înregistrându-se aproximativ 600 de tipuri referitoare la figuri biblice (Maica Domnului, Sfântul Petru, Sfântul Ilie, Sfântul Nicoară, Sfântul Toader) și la sărbătorile acestora. Pe lângă tonul encomiastic (de elogiere, laudativ), legendele religioase conțin pilde de bună purtare, adevăruri exprimate aforistic cu privire la sensul vieții și relația omului cu divinitatea.
Cuvinte cheie: *legenda, religios, sfinți, sărbători*

Abstract
In Romanian folk prose, the repertoire of religious legends is more less represented, it's recorderingaproximative six hundreds of types which related to biblical figures (Mother Of God, Saint Peter, Saint Elias, Saint Nicoară, Saint Theodor) and ob their holidays.Besides praising tone, (of eulogize, laudatory) the religious legends contain parables of good behavior, truths expressed aphoristic about the meaning of life and the human's relationship with divinity.
Key words*: legend, religious, saints, holidays*

În literatura de specialitate, se disting patru mari categorii de legendă (etiologice, mitologice, religioase, istorice) care sunt împărțite tipologic, de-a lungul timpului, de folcloriști, precum Tony Brill[1], Ovidiu Bîrlea[2], Octav Păun[3] și Silviu Angelescu[4].

Primul catalog complex al legendelor populare românești, la care s-a lucrat peste 20 de ani, este întocmit de cercetătoare Institutului de Etnografie și Folclor „Constantin Brăiloiu", Tony Brill care a încercat organizarea și sistematizarea legendei, considerată fiind printre cele mai importante categorii narative a culturii tradiționale.

Pentru clasificarea întregului material de legendă, Tony Brill a stabilit patru mari sectoare, definite după sfera preocupărilor lor, pe care le amintim:

I. *Legende etiologice* – legendele care se ocupă de crearea şi organizarea lumii;

II. *Legendele mitologice* – legende care privesc apariţii, existenţe şi lucruri supranaturale, expresie a unor credinţe îndepărtate cu caracter precreştin;

III. *Legendele religioase*, cele care se referă la personaje, sărbători şi obiceiuri legate de religia creştină, cum şi alte prilejuri de sărbători şi practici;

IV. *Legendele istorice* – referitoare la personaje istorice, eroi naţionali şi locali, evenimente naţionale şi locale.

Legendele religioase (categoria III), pe care le vom analiza în continuare, ocupă un loc aparte și sunt împărțite astfel:

A. Figurile biblice
1. Dumnezeu
2. Fecioara Maria
3. Isus
4. Iov
5. Iuda
6. Lazăr

B. Sfinții și obiceiurile legarte de viața lor
1. Originea sfinților
2. Diferiți sfinți

C. Alte prilejuri de sărbătoriri și diferite practici-
D. Sărbătorirea zilelor săptămânii[5].

Pe baza tipologiei amintite, autoarea întocmeşte antologia *Legende populare româneşti* vol. I[6] care oferă o imagine concludentă asupra legendelor etiologice. Apărut în condiţiile impuse de cenzură, volumul n-

---

[1] Tony Brill, *Legende populare românești,* Editura Minerva,București, 1981
[2] Ovidiu Bîrlea, *Folclorul românesc*, vol. I, Editura Minerva, București, 1983
[3] Octav Păun, Silviu Angelescu , *Legende populare românești,* ediție îngrijită de... București, Editura Albatros, 1983
[4] *Idem.*
[5] Tony Brill, *Legendele românilor* I *Legendele cosmosului,* II *Legendele florei*, III *Legendele faunei*. Ediție îngrijită și cuvânt înainte de Ioan Șerb, București, 1994 *apud* Carmen Banța, *Epica populară. Basmul legenda*, Editura Aius, Craiova, 2014, p. 172
[6] *Legende populare geografice*, cuvânt înainte de….Editura Minerva, București, 1981

a putut fi tipărit aşa cum a fost conceput de cercetătoare, iar lucrarea a fost publicată ulterior (1994), cu sprijinul lui Ioan Şerb, în trei volume: *Legendele românilor,* I *Legendele cosmosului*, II *Legendele florei*, III *Legendele faunei*[7].

În anul 2005 şi 2006 apar cele două volume *Tipologia legendei populare româneşti,* vol. I, *Legenda etiologică şi* vol. II - *Legenda mitologică, legenda religioasă, legenda istorică.*

În opinia Nicoletei Coatu,[8] legenda, „funcţional etiologică, tinde să comenteze şi să explice, din perspectiva unei mentalităţi populare (cu deosebire cea cu nivel arhaic), fenomene naturale şi sociale, originea şi însuşirile particulare ale unor fiinţe şi lucruri. Protecţiile imaginare se fac pe baza unei experienţe cognitive, se sprijină pe un fond informaţional acumulat. Interesul pentru *insolit* al spiritului creator de legendă justifică selecţia faptelor neobişnuite din universul larg şi divers pe care îl oferă realitatea; ele sunt petrecute prin filtrul imaginaţiei, supuse acestei forţe care „deformează" copiile pragmatice furnizate de percepţie."

Legendele religioase sunt naraţiuni centrate pe fapte, întâmplări şi personalităţi extrase din Biblie care explică adevărurile exprimate în *cartea sfântă*.

Cele mai multe legende din această categorie, după cum se observă și în clasificare lui Tony Brill, evocă personalitățile creștinismului: Iisus Hristos, Sfânta Maria, mama pruncului, apostolii și „părinții" bisericii. Pe lângă tonul panegiric (encomiastic, laudativ), legendele religioase conțin pilde de bună purtare, adevăruri exprimate aforistic cu privire la sensul vieții și relația omului cu divinitatea.

Asupra imaginii „oficiale" a sfântului, impusă de scrierile canonice sau apocrife, mentalitatea populară a exercitat presiuni modelatoare constante, în urma cărora a rezultat un *personaj* generic, mai puțin dogmatic, ușor integrabil în panteonul unei mitologii creștine autohtonizate.

Structura compozițională a legendei populare românești, în general, și a celei religioase, în special, cuprinde trăsături caracteristice cum ar fi *contaminarea,* ce se realizează între tipuri de legendă care ocupă un loc important, prezentându-se în cazuri multiple și aspecte diferite. Fenomen bine cunoscut în domeniu, nu este specific numai prozei populare românești, procesul de contaminare este observat în cadrul multor genuri ale folclorului. Analiza riguroasă a contaminării duce la concluzii privind mecanismul ce impulsionează acest proces, precum şi legile sale specifice în legendă[9].

Indiferent de tipul compozițional, legenda nu are o „coloană" solidă, intangibilă structural, ci, în substratul său,întâlnim contaminare *integrală* sau *parțială,* în funcție de mai mulți factori narativi.

Contaminarea integrală se prezintă într-un mod specific în cele patru categorii de legende cunoscute. Cu toate că fenomenul contaminării este complicat şi divers, s-au putut stabili unele mecanisme cu caracter general.

Contaminarea se produce datorită anumitor elemente evidente, precum personaje comune sau transferul de trăsături ale unor personaje asupra altora.

Contaminarea integrală se produce în cadrul aceleași specii, între variantele diferitelor tipuri de legende, în următoarele împrejurări:

a. Între variantele unor tipuri diferite ale aceleaşi categorii de legende (de ex.: legendele etiologice între ele, cele religioase între ele etc.).

b. Între variantele unor tipuri diferite, făcând parte din categorii diferite de legende (de ex.: legendele etiologice cu cele mitologice, legendele religioase cu cele istorice etc.).

Contaminarea integrală se mai poate produce între variantele diferitelor tipuri ce nu fac parte din aceeași specie a prozei populare (de ex.: legendele etiologice cu basmele, cele religioase cu poveștile cu animale etc.).

Astfel, contaminarea integrală este alăturarea a două sau mai multe variante de tipuri diferite, formând o unitate, proces care se produce uneori spontan, în timpul povestitului, iar alteori este astfel preluat din tradiție.

Contaminarea parţială este un fenomen diferit oarecum de cel anterior, care se traduce prin crearea unor episoade în varianta unui tip, după modelul variantelor altui tip diferit, sau chiar numai după un episod al acelui tip. Aceste episoade create nu se detașează de restul narațiunii, ci fac parte integrantă din povestire, fără să pară nimic artificial, fiind o contaminare de factură redusă. Contaminarea parțială se produce în număr mult mai mare decât contaminarea integrală.

Din cercetarea contaminării parțiale, TonyBrill susține că au reieșit următoarele concluzii:

---

[7] Editura Grai şi Suflet-Cultura Naţională, Bucureşti, 1994. Nota asupra ediţiei ne informează că nu este o simplă reeditare, ci o restituire a formei iniţiale a cărţii, editându-se şi cele 300 de texte eliminate de cenzură în 1981

[8] Editura Sport -Turism ,Bucureşti, 1986, p. 16.

[9] Tony Brill, *Legendele cosmosului,* Ediţie îngrijită şi studiu introductiv de…., Editura Grai şi Suflet-Cultura Naţională, Bucureşti, 1994, p. XXXV

a) Întinderea acestui fenomen este mult mai mare decât cel al contaminării integrale;

b) Toate categoriile de legende prezintă acest proces, mult mai activ în legendele etiologice, urmând în ordinea aproximativă a numărului de cazuri, legendele religioase, cele mitologice şi cele istorice;

c) Se petrece, mai ales, în cadrul aceleiași categorii de legende;

d) Fiecare categorie se combină preferențial cu alte categorii de legende. Astfel, legendele etiologice se contaminează mai mult cu cele religioase; mai puţin cu cele mitologice şi cu cele istorice. Legendele mitologice se combină cu cele etiologice în primul rând; urmează cele religioase şi apoi cele istorice. Legendele religioase se contaminează mai ales cu cele etiologice, apoi, în mod egal, cu cele religioase și cele istorice. Legendele istorice se combină cu cele mitologice și etiologice, în egală măsură, şi cu cele religioase mai puțin.

e) Legendele se contaminează parţial şi cu celelalte specii ale prozei populare; în primul rând cele etiologice, urmând în ordinea numerică a combinațiilor, cele religioase, apoi cele mitologice, şi la urmă cele istorice.

f) Numai legendele etiologice şi cele religioase se contaminează cu toate speciile prozei populare.

Din punctul de vedere al numărului combinațiilor, fiecare categorie de legende se combină preferențial cu o anumită specie a prozei populare. Cele religioase se contaminează de asemenea mai mult cu basmele; urmează apoi snoavele şi poveștile cu animale.[10]

Putem concluziona că, referitor la cercetarea acestei laturi a structurii compoziționale a legendelor populare românești – contaminarea, legendele religioase urmează după legendele etiologice, care prezintă cel mai mare număr de contaminări, atât integrale, cât şi parțiale. S-a constatat că, alături de legenda etiologică și cea mitologică, legenda religioasă manifestă o atracție față de basme.

Legendele religioase ne arată, de asemenea, o tendință permanent logică în desfășurarea combinațiilor, invariabil cu aceleași teme[11] clare, mai explicite, cu un deznodământ pozitiv, reconfortant.

Ţinând cont de forma legendelor religioase, aceasta este mai simplă decât a basmului şi a snoavei, naraţiunea desfăşurându-se cu intenţie didactică, concentrată asupra miezului ei tragic sau spectaculos. Formele lipsesc, ca şi în alte categorii de exprimări cristalizate, povestitorul ţinând să redea cât mai explicit întâmplările care au dus la acel deznodământ.

Legenda religioasă nu are structura monotipică şi gradul înalt de stereotipie ale basmului fantastic, dar este mai puternic formalizată faţă de basmul animalier sau snoavă, pentru că însăşi funcţia ei, în contextul culturii populare este mai unitar definită.

Naraţiunea legendei are o compoziţie tripartită, cu diluarea sau rezumarea unor părţi, în funcţie de talentul povestitorului.

Max Lüthisusține că legenda religioasă se raportează la un sistem fix, religios, în funcție de care totul este selecționat şi ordonat. Legenda religioasă se află mai aproape de legenda laică decât de basm, chiar şi atunci când nu mai este nimic de crezut: o carte de legende biblice, citită de un necredincios rămâne o legendă laică; aceeaşi poate fi şi situația legendelor hagiografice. Dar, dacă credința sau necredința în adevărul relatat poate determina apariția şi viața unei specii, caracteristicile esențiale trebuie extrase din povestea însăşi[12].

În general, sub diferite modalităţi, legendele religioase se nasc neîncetatdupă gradul de evoluţie a mentalităţii creatorului. De exemplu, în vremurile noastre, s-au creat legende despre vieţile sfinţilor din secolul al XX-lea, fenomenul de la Maglavit, icoanele făcătoare de minuni, icoanele înlăcrimate sau izvorâtoare de mir, despre crucile de la Dervent. În aceaşi măsură, s-au plăsmuit legende contemporane despre hramurile bisericilor, pelerinajele la sfintele moaşte care sunt prilejuri favorabile de actualizare a istoriei vieţii şi faptelor sfântuluice imbogăţesc neîncetat repertoriul narativ al culturii populare româneşti.

Bibliografie

1. Banța, C. (2014). *Epica populară. Basmul. Legenda*. Craiova: Editura Aius.
2. Bîrlea, O. (1983). *Folclorul românesc*, vol. I. București: Editura Minerva.
3. Brill, T. (1981). *Legende populare românești.* București: Editura Minerva.
4. Brill, T. (1994). *Legendele românilor* I *Legendele cosmosului,* II *Legendele florei*, III *Legendele faunei*. Ediție îngrijită și cuvânt înainte de Ioan Şerb. București: Editura Grai și Suflet-Cultura Națională.
5. Coatu, N. (1986). *Legende populare geografice*. București: Editura Sport-Turism
6. Păun, O., Angelescu*,* S. (1983). *Legende populare românești.* București: Editura Albatros.

[10] *Ibidem*, p. XXXVII-XL
[11] *Ibidem*, p. XL-XLI
[12] *Märchen,*Stuttgart, 1964

AVANTAJELE UTILIZĂRII SOFTURILOR FREE ÎN ACTIVITĂȚILE DIDACTICE CU STUDENȚII
THE ADVANTAGES OF USING FREE SOFTWARE IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES WITH STUDENTS

Conf. univ. dr. GABRIELA DEMIAN
Conf. univ. dr. LUMINIȚA GRECU
Universitatea din Craiova

Rezumat
În lucrare sunt prezentate informații generale despre utilizarea softurilor free ca instrumente de predare-învățare în domeniul tehnic, dar și în activitățile extracurriculare și anume în cercurile științifice. În procesul de predare-învățare al disciplinelor cu caracter tehnic, utilizarea softurilor free reprezintă instrumente prin care se pot rezolva diverse problemedin domenii diferite și prezintă următoarele avantaje: creşterea eficienţei activităților de învățare;dezvoltarea competenţelor de comunicare şi studiu individual; prelucrare rapidă a datelor şi afişare a rezultatelor; stimularea gândirii şi a imaginaţiei;exemplificarea virtuală a proceselor studiate precum și simularea diverselor fenomene. Aceste instrumente permit trecerea de la o activitate didactică tradiţională, centrată pe profesor şi transfer de informații,la o activitate interactivă centrată pe student.
***Cuvinte cheie**: softuri free, învățare interactivă, educație tehnică*

Abstract
The paper presents general aspects about using free software applications as tools for teaching - learning in the technical field, but also in extracurricular activities, namely in the scientific activities with the students.In the teaching-learning process of technical disciplines there are used free software tools that can solve various problems in different areas, and their use brings the following advantages: increasing the efficiency of learning activities; developing communication skills and individual study; faster data processing and display the results; stimulation of thinking and imagination; exemplification of virtual simulation processes and various studied phenomena. These tools allow the transition from a traditional teaching activity, centered on teacher and on the transfer of information, to an interactive activity, centered on student.
***Key words:** free software, interactive learning, technical education*

1. Introducere

Deși majoritatea utilizatorilor de softuri sunt familiarizaţi cu termenul „softuri free” sau „free software” credem ca este totuși bine sa lămurim anumite aspecte legate de aceasta sintagmă. Vom încerca să facem pe scurt câteva referiri la această noțiune, pentru a evita confuziile care mai apar din când în când, fără însă a intra prea mult în detalii și în limbajul specific programatorilor.

Termenul de soft free se referă la acele softuri care presupun posibilitatea utilizării lor cu restricții minime: ele pot fi studiate, modificate, îmbunătățite, copiate, redistribuite. Termenul soft free (soft liber) nu se referă neapărat la soft gratuit, ci la libertatea utilizării, modificării și transmiterii lui. Totdeauna un soft free trebuie să fie distribuit împreună cu codurile sursă la care utilizatorul are acces şi pe care poate să le studieze şi să le îmbunătăţească (Corbly, 2014).

Deşi în ultima perioadă se foloseşte tot mai mult noţiunea de soft open source, noţiune sinonimă cu cea de soft free, căci ele presupun în esenţă acelaşi lucru, termenul de open source este preferat deoarece înlătură ambiguitatea legată de gratuitatea acestuia, ambiguitate oferită de sensul larg al cuvântului free în limba engleză.

Există şi soft-uri care presupun utilizare gratuită, iar denumirile care fac referire la acestea sunt cele de freeware și shareware. Un soft freeware presupune utilizare gratuită nelimitată, pe când unul shareware presupune folosirea gratuită doar pentru o anumită perioadă de timp, care de obicei coincide cu cea de testare.

Există mulţi termeni asociaţi noţiunii de soft şi multe clasificări mai nuanţate ale softurilor, precum şi numeroase lucrări care fac referire la acestea, ca de exemplu (Corbly, 2014), https://www.maketecheasier.com/free-software-vs-open-source-vs-freeware/ și altele.

În lucrarea de faţă nu ne vom referi la aceste clasificări nuanțate, căci ele depășesc scopul lucrării de față, ci doar vom prezenta câteva din avantajele utilizării acestor softuri free în activitatea didactică desfășurată cu studenții profilelor inginereşti.

Principalul avantaj al utilizării acestora în educaţia tehnică este acela că permit o învăţare activă, centrată pe student, care este opusă învăţării tradiţionale, pasive, centrate pe profesor, în care cel ce învaţă află noi cunoștințe doar ascultând. Tocmai acest proces de transformare din ascultător pasiv în participant activ la procesul de învățare este uşor de realizat prin folosirea, în general a softurilor, dar mai cu seamă a celor free.

Într-o învăţare activă studenții trebuie ajutați sa înțeleagă aspectele practice ale noțiunilor studiate și legătura strânsa dintre acestea și viața reală, iar folosirea acestor softuri în activitate permite cel mai bine realizarea acestui deziderat.

Nevoia de a acționa, sau mai bine zis de a interacționa cu softul, conștientizează studentul în legătura cu nevoia dezvoltării deprinderilor de utilizare a acestuia. De asemenea, se dezvoltă o atitudine pozitivă față de studiul disciplinei la care se utilizează aceste softuri și crește curiozitatea studenților de a încerca singuri să studieze şi alte posibilități de utilizare a acestora. Este posibilă de asemenea crearea unei atmosfere de colaborare, în care interacționează nu doar studenții între ei, sau cu cadrul didactic ci apare și se dezvoltă și interacțiunea cu alţi utilizatori, fapt care permite totodată lărgirea orizontului cunoașterii studenţilor.

2. Principiile didacticii și utilizarea softurilor în activitatea didactică

Este bine cunoscut faptul că principiile didacticii reprezintă un ansamblu de reguli generale care stabilesc organizarea și desfășurarea activităților de predare învățare (Bontaş, 2000; Bocoş, 2002; Cucoş, 2002; Ionescu, 2004), iar modul în care ele sunt respectate și transpuse în practică influențează succesul sau eșecul acestor activități. Vom prezenta pe scurt cum utilizarea softurilor în activitatea de predare-învățare răspunde tuturor principiilor didacticii moderne, influențând și potențând eficiența acesteia.

Principiul însuşirii conştiente şi active a cunoştinţelor se referă la participarea conștientă a studentului la actul învățării, la înțelegerea cât mai clară și cât mai profundă a materialului învățat.

O însușire conștientă presupune realizarea unui efort personal voluntar, iar folosirea softurilor în activitatea didactică permite acest fapt, permite implicarea studenților într-o multitudine de activități de însușire activă, deoarece studentul participă ca parte profund implicată la procesul de învățare.

Altfel activitatea didactică se concentrează mai cu seamă asupra a ceea ce fac studenții, nu asupra a ceea ce ascultă aceștia, responsabilitatea învățării deplasându-se de la cadrul didactic spre student.

Utilizarea acestor instrumente permite studentului să participe conștient și activ la activitatea de învățare deoarece el este pus sa îndeplinească mai multe sarcini, care implica mai multe activități și mai multe tipuri de procese cognitive. Studentul nu numai că află ce şi cum trebuie să facă, dar poate înțelege şi de ce trebuie să acţioneze într-un anume fel. Softurile free, punând la dispoziţie codurile sursă permit o înţelegere mai bună a modului de folosire a lor, a posibilităţilor și limitele lor, și chiar favorizează simplificarea anumitor acţiuni, iar, eventual prin îmbunătăţirea codurilor sursă, ele pot fi adaptate pentru a corespunde mai bine scopului particular propus.

Astfel, pe lângă faptul ca gândesc în legătură cu noțiunile învățate, studenții trebuie să și acționeze punând în practică noile noțiuni, iar aceste două acțiuni, de a gândi și de a face, trebuie să aibă loc simultan.

Principiul intuiției se referă la sprijinul acordat studenților în a-și forma un mod de gândire abstract și la necesitatea desfăşurării unei activități educative în care învățarea să se realizeze senzorial, intuitiv, bazată pe experienţe anterioare. Toate acestea reprezintă o premiză importantă în realizarea unei învăţari eficiente şi de aceea cadrul didactic trebuie s-o valorifice în procesul de predare-învățare.

În general acest tip de activitate utilizează demonstrația inductivă sau deductivă, analizând situațiile reale cu ajutorul modelelor de simulare și tocmai acest lucru se poate face prin utilizarea softurilor în educație. Utilizarea acestora conduce la modelarea fenomenelor greu de reprodus în laborator, stimulează interesul faţă de nou, dezvoltă gândirea logica, imaginația și permit eficientizarea activităţii didactice. Este facilitată de asemenea și dezvoltarea unei gândiri creative și libere, atât de necesare îndezvoltarea durabilă și complexă a personalității.

Principiul accesibilității și individualizării învățării presupune accesibilitatea conţinutului, a metodelor și tehnicilor instruirii, a limbajului și formelor de activitat, astfel încât ele să înlăture discrepanţele dintre posibilitățile studenților și dificultățile întâmpinate în procesul învățării. Familiarizarea tinerilor de azi cu tehnologia informațiilor și a comunicațiilor și utilizarea frecventă a acestora în viața cotidiană, reprezintă atuuri de care putem profita pentru a-i atrage în activitatea de învățare. Nevoia lor de le utiliza calculatorul în toate activitățile devine astfel sprijin în învățare. Utilizarea softurilor free, şi anume a celor freeware, este mai accesibilă studenţilor, căci ei pot să le folosească liber, în orice moment și în orice loc, fie că sunt efectiv în timpul orei, fie că sunt acasă și studiază individual sau în grup; această largă posibilitate de accesare pemite într-adevăr individualizarea învățării, astfel încât fiecare student sa poată dobândi și fixa cunoștințele și deprinderile în ritm propriu, permiţându-se fiecăruia prelungirea studiului individual după nevoi și contribuind astfel la intensificarea procesului cunoaşterii.

Principiul legării teoriei de practică are la bază importanța studierii noțiunilor care au utilitate și posibilitatea aplicării practice a celor învățate. Acest principiu scoate în evidență îmbinarea activității teoretice cu activitatea practică.

De exemplu, la disciplinele tehnice multe din noțiunile predate pot fi verificate imediat prin diferite experimente care tocmai demonstrează aplicabilitatea practică imediată.

Tot mai des se foloseşte mediul virtual în realizarea legăturii dintre aspectele teoretice şi cele practice. Folosirea mediului virtual permite: realizarea rapidă și eficientă, fără consumuri de materiale, a lucrărilor de

laborator, care pot fi de aplicare a cunoştinţelor teoretice, de formare a deprinderilor, de mânuire a aparaturii de laborator, sau de cercetare; simularea diferitelor procese tehnologice, asigurându-se o bună vizualizare și evidențiere a rezultatelor acestora.

Tocmai aceste avantaje reclamă folosirea pe scara tot mai largă a experimentelor virtuale. Există diferențe majore între experimentele tradiționale și cele virtuale, iar folosirea celor din urmă permite chiar realizarea unor experimente evitate în trecut, datorită costurilor mult prea mari sau datorită pericolelor inerente care făceau imposibilă realizarea lor în laborator.

Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor este favorizat de folosirea softului și după orele de activitate didactică petrecute în clasă, alături de profesori și de colegi, căci se permite, pe lângă însușirea temeinica a cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor, cultivarea interesului față de studiu, față de ridicarea nivelului cunoștințelor și a achizițiilor necesare dezvoltării personale. Faptul că, în activitatea desfășurată în cadrul școlii, studentul este pus nu numai să gândească ci și să acționeze, face ca el să simtă nevoia de a se pregăti pentru a face față provocărilor și a nu dezamăgi grupul sau colectivul din care face parte, pentru a putea câștiga sau păstra poziția câștigată în cadrul acestuia.

Posibilitatea utilizării acestor softuri în rezolvarea unei game extreme de largi de probleme, permite utilizarea lor curentă și sistematică, fapt care permite o mai bună fixare a cunoștințelor. Ținând seama de faptul că rezolvarea unor probleme dificile devine facilă cu ajutorul acestor softuri, considerăm că ele reprezintă un sprijin esențial în dezvoltarea personalității studenților, căci îi motivează, determinându-i să încerce sa-și depășească propriile limite, să devină mai interesați de actul învățării, să-și cultive dorința de a se autodepăși și de a avea curaj să abordeze și alte domenii de studiu, care inițial păreau inaccesibile sau mai greu de abordat.

Prin extinderea posibilității folosirii softurilor, și ne referim aici la cele de tip freeware, în activitatea de studiu individual, se permite fiecărui student realizarea unei activități sistematice de învățare și asimilare a cunoștințelor, precum și posibilitatea realizării studiului individual într-un cadru favorabil și o atmosferă relaxantă, ori de cate ori este nevoie și atât timp cât este necesar, liber, fără restricții de orice natură, fapt care duce la atingerea acelui confort psihic atât de necesar unei învățări temeinice.

Principiul sistematizării şi continuităţii în învăţare se referă la cerinţa ca toate noţiunile cuprinse în programa şcolara să fie astfel organizate coerent, științific, sistematic, în scopul continuării logice a noțiunilor învățate anterior. Acest principiu important al didacticii poate fi pus în practică cu ajutorul softurilor educaționale, deoarece acestea permit realizarea unor conexiuni mai strânse între conceptele învățate în cadrul unor discipline diferite şi o mai bună identificare și asimilare a noțiunilor cu adevărat importante.

3. Softuri free utilizate în învățământul superior

Aşa cum am arătat în partea introductivă, noţiunea de soft free este sinonimă cu cea de soft open source, adică softuri ce pot fi copiate, modificate, distribuite şi utilizate liber, acestea făcând parte din categoria Resurselor Educaţionale Deschise (Open Educational Resources) care reprezintă tocmai accesul deschis la resursele educationale privind utilizarea lor în scopuri necomerciale şi facilitează dobândirea de competenţe şi cunoştinţe şi conduc la realizarea unui proces educaţional centrat pe student.

Softurilor free pot fi utilizate ca instrumente de analiză a comportării sistemelor mecanice şi a modului în care interacționează cu mediul exterior. Instrumentele puse la dispoziție sunt rapide, precise şi flexibile, fiind utile în prezicerea performantelor şi optimizarea designului. Ele sunt mai cu seamă folosite în validarea comportamentul unui produs înainte de fabricaţie, înlocuind realizarea de prototipuri fizice costisitoare.

Din categoria softurilor educationale, în învăţământul tehnic universitar, se utilizează foarte des softurile de simulare care care modelează comportamentul variabil în timp al unui sistem. Acestea sunt destinate proiectării și conțin biblioteci de piese, bazate pe standarde şi instrumente pentru automatizarea proiectării mecanice.

Prezentăm câteva exemple de softuri free de simulare mecanică şi anume: HTOINT este un soft free de simulare 3D, Silux este un soft free de simulare 2D, MBS3D (http://www.freebyte.com/cad).

Din categoria softurilor CAD gratis (freeware) cateva exemple utile în practica studenților și inginerilor sunt: 4Design, CadSdt, CADVANCE, IntelliCAD 2000, Minos, conform (http://www.lmn.pub.ro/~daniel/research/cad.htm).

Vom da în continuare exemple de câteva softuri free ce pot fi utilizate în studiul disciplinelor matematice sau a celor aflate în strânsă legătură cu aceasta, în facultățile tehnice, ca alternativă softurile foarte flexibile și utile, dar totodată foarte costisitoare și nu de tip open source precum, Matlab, Maple, Mathematica și altele (http://mathandmultimedia.com/2009/12/02/free-mathematics-software/). Prezentarea este făcută nu neapărat în ordinea importanței lor.

Archim – este un soft freeware pentru reprezentarea grafică a funcțiilor. El reprezintă o unealtă utilă studenților şi tuturor celor care sunt interesați de realizarea şi studierea graficelor. Utilizatorul poate face foarte multe alegeri legate de modul de vizualizare a acestora.

Axiom este un soft free pentru calcul algebric și calcul simbolic, fiind deci util în prelucrarea expresiilor matematice (formule, ecuaţii, polinoame) cu ajutorul calculatorului. Calculul simbolic este folosit în calculele științifice și inginerești avansate.

Euler Math Toolbox este un program soft freeware de calcul numeric şi simbolic, similar Matlab-ului. Calulul simbolic este bazat pe softul Maxima ce poate fi utilizat și separat.

Freemat (posibil pe diverse platforme precum*Windows, Linux, Mac OS X)* este un soft matematic free, mai avansat, destinat procesării datelor, a calculeor inginerești și științifice, similar și el Matlab-ului.

GeoGebra (posibil pe platforme precum *Windows, GNU/Unix, Mac OS X)* este un soft educaţional dinamic de tip freeware care leagă geometria de algebra şi calcul simbolic de derivate şi integrale, calcul statistic, precum şi alte facilităţi, ce are variante în 55 de limbi străine.

Scilabeste un pachet soft de tip open source ce poate fi descărcat fără nici un cost, destinat calcului numeric utilizat în inginerie şi în alte domenii ştiinţifice, ce poate fi considerat, la rândul său, o alternativă viabilă a Matlab-ului.

Octave este un soft free, de fapt un limbaj de programare de nivel înalt, destinat calculelor numerice, asemănător şi compatibil și el Matlab-ului şi care permite rezolvarea numerică a problemelor liniare şi neliniare, precum şi realizarea multor altor experimente numerice.

Exemplele pot continua, căci sunt nenumărate, însă există multe site-uri specializate ce pot fi consultate, care fac trimitere la alte aplicații free, clasificate în funcție de direcțiile în care pot fi utilizate.

4. Concluzii

Așa cum rezultă din cele prezentate în paragrafele anterioare, folosirea softurilor free în activitatea didactică cu studenții aduce avantaje nenumărate, printre care cel mai important este acela că ele favorizează o instruire cu adevărat centrată pe student. Ele permit, prin intermediul categoriei freeware, realizarea unui studiu individualizat în conformitate cu posibilitățile, aptitudinile şi interesul celor care studiază. Atractivitatea unei activități în care sunt utilizate aceste softuri free, pe de o parte, precum şi posibilitatea de a înțelege mai bine de ce trebuie acționat într-un anume fel, pe de altă parte, pot contribui într-o mare măsură la sporirea interesului față de studiu și la dezvoltarea unei atitudini pozitive față de actul educativ. Instruirea devine activă și cunoștințele sunt mai bine asimilate de către cei care învață, iar legătura dintre diferitele discipline studiate precum şi dintre conținuturile teoretice şi cele practice sunt mai bine evidențiate.

Dezavantajele pe care le prezintă aceste softuri free, printre care faptul că nu sunt totdeauna așa de prietenoase în utilizare și că uneori este dificil de găsit soluții la problemele care pot să apară, sunt, după părerea noastră, mai puțin importante comparativ cu beneficiile aduse, astfel că utilizarea lor în activitatea didactică din cadrul facultăților cu profil tehnic, nu poate avea decât consecințe favorabile asupra actului învățării.

Bibliografie

1. Bontaş, I. (2000). *Pedagogia învăţământului superior tehnic*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
2. Bocoş, M. (2002). *Instruire interactivă*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
3. Cucoş, C. (2002). *Pedagogie.* Iaşi: Editura Polirom.
4. Ionescu, M. (2004). *Didactica modernă*.Bucureşti: Editura All.
5. Corbly, J., E. (2014). *The Free Software Alternative: Freeware, Open-source software, and Libraries*, Information Technology and Libraries, September 2014 .
6. https://www.maketecheasier.com/free-software-vs-open-source-vs-freeware/.
7. http://www.freebyte.com/cad/.
8. http://www.lmn.pub.ro/~daniel/research/cad.htm.
9. http://mathandmultimedia.com/2009/12/02/free-mathematics-software/.

HARTA RISCULUI EDUCAȚIONAL LA GEOGRAFIE ÎN MUNICIPIUL CRAIOVA
EDUCATIONAL RISK MAP AT GEOGRAPHY IN THE CITY OF CRAIOVA

Conf. univ. dr. COSTELA IORDACHE
Universitatea din Craiova
Profesor MARIA CIOBANU
Inspectoratul Școlar Județean Dolj

Rezumat

Scopul prezentului studiu este de a realiza o diagnoză a învăţământului geografic preuniversitar din municipiul Craiova, judeţul Dolj. Pornind de la proiectul „Dezvoltarea sistemului naţional de management şi asigurare a calităţii în învăţământul preuniversitar" (2008- 2011), am preluat o parte din indicatorii „Hărţii naţionale a riscului educaţional", pe care i-am adaptat la disciplina geografie.

Studiul pune în evidenţă şcolile gimnaziale şi liceele cu vulnerabilităţi din punct de vedere al infrastructurii geografice (cabinete, terenuri, dotări), al ponderii profesorilor titulari, al rezultatelor şcolare, al participării la concursuri şi la examenul de bacalaureat la disciplina geografie. Distribuţia spaţială a acestor unităţi şcolare este predominant periferică.

Cuvinte cheie*: risc educaţional, geografie, şcoli, Craiova*

Abstract

This paper aims to diagnose the primary and secondary education system with special focus on Geography within Craiova municipality, Dolj county. Starting from the project entitled 'Development of national system for the management and assurance of quality within the primary and secondary education system' (2008-2011), some of the indicators used for 'The map of educational risk' were adapted for Geography discipline.

The study highlights the gymnasia and highschools that are vulnerable from the point of view of Geographic infrastructure (laboratories, fields, equipment), the share of teachers, results, participation to contests and Geography test at Bacalaureate exam. The spatial distribution of these school units is generally a peripheric one.

Key words*: educational risk, Geography, schools, Craiova*

Învățământul de calitate este, deopotrivă, un drept și o obligație. A avea un învățământ de calitate este un deziderat care se impune a fi cât mai repede realizat.

În perioada 2008-2011, Agenţia Română de Asigurare a Calităţii în Învăţământul Preuniversitar (ARACIP) a implementat proiectul intitulat „Dezvoltarea sistemului naţional de management şi asigurare a calităţii în învăţământul preuniversitar". Obiectivul general al proiectului a fost dezvoltarea sistemului naţional de management şi de asigurare a calităţii şi a culturii calităţii, ca modalitate esenţială de creştere a competitivităţii şi eficienţei sistemului de învăţământ preuniversitar.

Obiectivele specifice ale acestui proiect sunt următoarele:

1. Dezvoltarea şi îmbunătăţirea instrumentelor calităţii educaţiei în România, lucru ce presupune elaborarea de standarde şi metodologii specifice pentru fiecare nivel şi formă de învăţământ prevăzute de lege, realizarea *„Hărţii naţionale a riscului educaţional"* (…);

2. Profesionalizarea personalului implicat în managementul şi asigurarea calităţii la nivel de sistem şi de furnizor de educaţie (…);

3. Sprijinirea unităţilor şcolare pentru un management al calităţii adecvat (…), publicarea „Barometrului calităţii educaţiei", instrument util de monitorizare a calităţii (www.edu.ro).

Referindu-se la de riscul în educaţie, Mântăluță O. (2011, p. 105) atribuie câteva sensuri cuvântului risc:

a) semnificaţia de pericol, sursă de primejdie din care pot apare pierderi sau neşansă;
b) activitate hazardată, fără a ţine seama de posibile pierderi, defecţiuni, cursuri nedorite ale acţiunii;
c) expunere la pierderi, distrugeri sau evenimente nedorite;
d) probabilitatea de a suferi evenimente nedorite, cu impact negativ;
e) asumarea unui risc în vederea câştigului sau al unui curs favorabil al evenimentelor.

Conform Dicționarului Explicativ al Limbii Române (1998, p. 929), termenul risc (*fr. risque*) exprimă posibilitatea de a ajunge într-o primejdie, de a avea de înfruntat un necaz sau de suportat o pagubă; un pericol posibil. Sub formă verbală, a risca are sensul de a se expune unui pericol; a participa la o acțiune nesigură.

Le Petit Larousse (1993, p. 893) definește riscul ca fiind un pericol, un inconvenient mai mult sau mai puțin probabil la care ești expus; predispus la un eșec, la o pierdere.

Ordinul nr. 6517/2012 privind aprobarea Metodologiei de evaluare externă a calităţii educaţiei în învăţământul preuniversitar (în vigoare de la 08.01.2013), prevede la art. 4 aprobarea celor 15 factori de risc, corespunzători *Hărţii naţionale a riscului educaţional*:

1. Nivelul de educaţie al familiei
2. Procentul elevilor din familii cu dificultăţi economice

3. Procentul elevilor din familii dezorganizate
4. Procentul elevilor romi
5. Procentul elevilor cu cerinţe educaţionale speciale (CES)
6. Participarea cadrelor didactice la formare profesională continuă
7. Mobilitatea cadrelor didactice - procentul orelor ţinute de profesori noi
8. Procentul orelor ţinute de cadre didactice calificate
9. Spaţiu pentru educaţie pe elev
10. Număr de volume din bibliotecă pe elev
11. Procentul elevilor care au fişe la bibliotecă
12. Număr de calculatoare pe elev
13. Număr de calculatoare cu acces la internet pe elev
14. Număr de absenţe motivate pe elev
15. Număr de absenţe nemotivate pe elev (Anexa nr. 4).

Harta naţională a riscului educațional este un instrument care va facilita decizia de evaluare şi de politică educaţională în termeni de valoare adăugată; în fapt, este o bază de date obținute printr-un chestionar ce cuprinde datele generale ale şcolii, indicatorii de risc agreaţi la nivel naţional şi indicatorii de rezultat (selectaţi dintre cei folosiţi pentru diferite raportări naţionale şi internaţionale) (https://prezi.com).

Pentru a realiza harta riscului educațional la geografie în municipiul Craiova, am utilizat informații furnizate de unitățile școlare evaluate în cadrul raportului anual de evaluare internă, date statistice din baza de date Tempo-online de la I.N.S. și de la Inspectoratul Școlar Județean Dolj, toate corespunzătoare anului școlar 2014- 2015.

Baza de date pentru factorii de risc se referă la nivelul educațional și la componența familiei, ponderea grupurilor vulnerabile (elevi din familii monoparentale, cu nivel economic scăzut, pondere romi, cu nevoi speciale de educație), infrastructura școlară (cabinet de geografie, hărți, truse de minerale, roci și soluri, calculatoare), număr total de absenţe. Baza de date pentru indicatorii de rezultat este alcătuită din: gradul de acoperire cu profesori titulari a normelor didactice de geografie,frecvența la orele de geografie, procentul de promovare la această disciplină și la examenul de Bacalaureat.

Pentru evaluarea riscului educațional la geografie în unitățile de învățământ din Craiova am preluat clasele de valori pentru factorii de risc utilizați de Cristina Ghiță pentru școlile din județul Ilfov. Rețeaua școlară din învățământul preuniversitar din municipiul Craiova este formată din 83 de unități, structurate astfel: 11 colegii, 14 licee, 1 seminar teologic ortodox, 7 școli postliceale, 1 școală profesională specială, 20 școli gimnaziale,1 școală primară și 35 grădinițe. Pentru tratarea subiectului înscris în titlul prezentului studiu, avem în vedere 48 unități școlare; menționăm că Școala gimnazială particulară „Ethos", Școala primară „Terraveda" și Liceul Tehnologic UCECOM „Spiru Haret" au un statut aparte, după modul de finanțare fiind unități școlare cu taxă.

În unitățile școlare primare, gimnaziale și liceale este cuprins un efectiv de cca. 39 mii elevi, coordonați de peste 2600 cadre didactice, ceea ce înseamnă că, în medie, 15 elevi revin unui cadru didactic. Raportul este mult mai bun dacă ne referim separat la cele două niveluri: 12 elevi în învățământul liceal, dar crește la 17 elevi, în cel gimnazial.

Dacă în privința numărului de elevi, majoritatea aparțin învățământului secundar inferior, situația este diferită, ceea ce privește baza materială, ea fiind concentrată îndeosebi în unitățile liceale (Tabelul nr. 1). Gradul mediu de încărcare a spațiilor de învățământ este de 27 elevi pe sala de clasă, cu un ecart de 37 elevi/sală în ciclul inferior, respectiv 20 elevi/sală în cel superior.

Tabel 1. Resursele umane și materiale ale învățământului primar, gimnazial și liceal din Craiova în anul 2014

Specificație	Total	Învățământ primar și gimnazial		Învățământ liceal	
		Nr.	%	Nr.	%
Nr. elevi	38.846	20.892	53,8	17.168	46,2
Nr. cadre didactice	2.644	1.239	46,9	1.405	53,1
Săli de clasă	1.438	562	39,1	876	60,9
Laboratoare	266	72	27,1	194	72,9
Ateliere școlare	90	3	3,3	87	96,7
Calculatoare	3001	665	22,2	2.336	77,8

Sursa: I.N.S, TEMPO-online

Pentru elaborarea hărții riscului educațional la geografie în municipiul Craiova (Fig. 1), s-au utilizat soft-urile Google Earth Pro 7.1 și ArcMap 10.2 și s-au parcurs următorii pași:

1) Se deschide aplicația Google Earth Pro 7.1;
2) Se caută în harta satelitară unitățile școlare necesare (pentru o vizibilitate mai bună, sunt reprezentate doar cele mai semnificative), care sunt și marcate cu câte un indicator (galben și roșu) și se denumesc;
3) Se salvează materialul în format kml;
4) Se deschide soft-ul ArcMap 10.2 și se accesează ArcToolbox-Conversion Tools-From kml-kml to layer pentru a transforma fișierul din format kml (neacceptat de ArcMap) în format accesibil (în cazul de față gdb=Personal Geodatabase);
5) Se introduce layer-ul transformat în ArcMap;
6) Utilizând noua funcție oferită de ArcMap 10.2, care permite adăugarea unor varii fundaluri de hartă, s-a ales opțiunea Open Street Map;
7) Din nou realizată trecerea de la interfața Data View la Layout View, s-au inserat celelalte elemente.



Fig. 1. Harta riscului educațional la geografie în municipiul Craiova

Corelarea bazelor de date a permis identificarea celor 4 unități de învățământ cu risc educațional la geografie: Liceul „Matei Basarab”, Liceul Tehnologic de Transporturi Auto, Şc. Gimnazială „Anton Pann”, Şc. Gimnazială „Lascăr Catargiu” și Şc. Gimnazială „Gh. Bibescu”. Valorile cele mai mari (ajungând la un maxim de 100% la ponderea grupurilor vulnerabile) sunt înregistrate de Şc. Gimnazială „Anton Pann” (Tabelul nr. 2).

Tabel 2. Unități școlare din municipiul Craiova cu risc educațional la geografie

Unitatea școlară	Nivelul educațional al familiei	Componența familiei	% grup. vulnerabile	Nr. total absențe
L. „Matei Basarab”	40,4%	27,3	28,3	16.652
L. Tehnolog. de Transp. Auto	59,7	26,5	25,6	28.052
Şc. gimn. „Lascăr Catargiu”	45,1	29,8	51,6	7.686
Şc. gimn. „Anton Pann”	87,3	58,7	100	21.098
Şc. gimn. „Gh. Bibescu”	32,1	41,2	22,3	19.621

Analiza bazelor de date aferente anului școlar 2014-2015, referitoare la unitățile de învățământ din municipiul Craiova a permis conturarea următoarelor concluzii:

- rețeaua școlară este corespunzător structurată pe niveluri de învățământ;

- unitățile școlare au o repartiție spațială echilibrată, neimpunând elevilor distanțe foarte mari de parcurs;

- gradul mediu de încărcare a spațiilor de învățământ este relativ mare, știut fiind faptul că una dintre condițiile importante pentru realizarea transferului de cunoștințe și pentru învățare se consideră a fi tocmai particularizarea actului educațional, ceea ce nu este posibil decât în cazul lucrului cu efective mici;

- școlile cu risc educațional la disciplina geografie au o pondere redusă (10,4%) în totalul unităților de învățământ analizate;

- distribuția spațială a acestor unități școlare este periferică /semiperiferică, unele sunt amplasate în zone dezavantajate din punct de vedere social-economic sau cu probleme de acces (Liceul Tehnologic de Transporturi Auto, Șc. gimnazială „Lascăr Catargiu").

Bibliografie

1. Mântăluță, O. (2011). Aspecte privind riscurile în sistemele educaționale. Contribuții metodologice la elaborarea micropoliticilor școlare bazate pe analiza riscurilor. *Revista de Pedagogie* 1/2011. București.
2. Ghiță, C. (2015). *Harta de risc educațional. Aplicații pentru județul Ilfov.* Disponibil: https://prezi.com/lzxm79hflbm0/copy-of-harta-de-risc-educational/.
3. ***(1993).*Le Petit Larousse. Dictionnaire Encyclopédique*. Auxerre: Malesherbes.
4. ***(1998). *Dicționarul Explicativ al Limbii Române*. București: Universul Enciclopedic.
5. ***(2011). *Legea Educației Naționale* Nr. 1/10.1.2011, Monitorul Oficial al României, nr. 18.
6. ***http://www.reliasoft.com/newsletter/2q2003/rns.htm accesat la 21.03.2016.
7. ***www.insse.ro. *TEMPO on-line.*accesat la 25.03. 2016.
8. ***www.edu.ro., accesat la 27.03. 2016.

ABANDONUL ŞCOLAR – REALITATE A ŞCOLII ROMÂNEŞTI
THE SCHOOL ABANDONMENT – REALITY OF THE ROMANIAN EDUCATION

Conf. univ. dr. COSTELA IORDACHE
Student CLAUDIA FLORESCU
Universitatea din Craiova

Rezumat
Abandonul şcolar este o realitate complexă şi multidimensională. Determinanţii acestui fenomen implică un ansamblu de factori individuali, familiali, economici şi chiar organizaţionali Prezentul studiu se înscrie într- un demers cantitativ, de tip exploratoriu, care are ca scop analiza dinamicii ratei abandonului şcolar pe un interval de peste două decenii, pe forme de învăţământ (primar, gimnazial, învăţământ secundar ciclul 2- liceal şi profesional, postliceal şi de maiştri), distribuţia spaţială la nivel judeţean, evaluarea unităţilor administrativ-teritoriale majore cu cele mai mari rate ale acestui fenomen, în corelaţie cu gradul de cuprindere în învăţământ a populaţiei de vârstă şcolară. În acest scop am utilizat datele statistice de la Institutul Naţional de Statistică, seriile de date din baza TEMPO on-line pentru perioada 1990- 2013. Analiza, comparaţia, sinteza, alături de metodele geografică şi cartografică au permis identificarea următoarelor aspecte: curbă ascendentă a evoluţiei ratei abandonului, anii cu inflexiuni în evoluţia fenomenului (1990-1991: 4,9%; 2000-2001: 1,8%; 2011-2012: 1,4%), creşterea ratei abandonului concomitent cu nivelul de instruire (1,1% - primar; 1,7% - gimnazial; 2,9% - liceal şi profesional; 8,9 % - postliceal şi de maiştri/în ultimul an de referinţă), existenţa unor decalaje semnificative în profil teritorial a ratei abandonului.
Cuvinte cheie*: abandon şcolar, învăţământ, judeţ*

Abstract
The school dropout is a complex and multidimensional reality. Its determinants imply a combination of individual, familial, economic and even organizational factors. This study represents a quantitative approach, an exploratory research, which aims at analyzing the dynamics of the school dropout rates over a period of two decades, regarding the forms of education (primary, secondary and secondary cycle 2 - high school and vocational, post-secondary and foremen school education), their spatial distribution at the county level, the assessment of major administrative-territorial units with the highest rates of this phenomenon, correlated with the enrolment degree in education of the school population. For this purpose we used the statistical data from the National Statistics Institute, the series of data from the TEMPO on-line database for the 1990 – 2013 period. The analysis, comparison, synthesis, along with the geographic and cartographic methods allowed the identification of the following aspects: the dropout rate upward evolution, the evolution of the phenomenon inflections years (1990-1991: 4.9%; 2000-2001: 1.8%; 2011-2012: 1,4%), the increased dropout rate correlated with the training level (1.1% - primary education; 1.7% - secondary education; 2.9% - high school and vocational education; and 8.9% - post-secondary and foremen education/last analyzed statistical year), the existence of significant territorial gaps of the dropout rates.
Key words*: school dropout, education, county*

Abandonul (fr. *abandonner*) este definit în Dicţionarul Explicativ al Limbii Române (1998, p. 1) ca (...) părăsire a unui bun sau renunţare la un drept (...). Participarea la educaţie este, în egală măsură, un drept şi o obligaţie a copiilor (Apostu, Fartuşnic, 2012, p. 43). Pornind de la aceste afirmaţii, abandonul şcolar reprezintă refuzul elevilor de a frecventa cursurile unei unităţi de învăţământ, în scopul finalizării unui an sau ciclu şcolar. Abandonul şcolar este un indicator al sistemului de învăţămât, devenind în perioada post-comunistă o realitate a şcolii româneşti.

Problema abandonului şcolar este abordată din perspectivă sociologică, psiho-pedagogică, geografică, ea constituindu-se în obiect de cercetare pentru specialişti, aşa cum sunt: Balica M., Florian B., Horga I., Voinea L. (2002); Jigău M. (2006, 2008, 2012), Voicu B., Nedelcu A., Coman S. (2010); Andrei,T., Profiroiu, A., Iacob, A.-I., Ileanu, B.-V. (2011); Fartuşnic C., Apostu O. (2012) etc.

În scop statistic, pentru evaluarea acestui indicator se foloseşte *rata abandonului şcolar,* care este definită după cum urmează:

- „diferenţa între numărul elevilor înscrişi la începutul anului şcolar şi cel aflat în evidenţă la sfârşitul aceluiaşi an şcolar. Aceasta permite evaluarea eficienţei interne a sistemului de educaţie, fiind totodată importantă pentru analizarea şi proiectarea fluxurilor de elevi în cadrul unui anumit nivel de educaţie." (MECTS, 2009, p. 66);

- „diferenţa între numărul elevilor înscrişi la începutul anului şcolar şi cel aflat în evidenţă la sfârşitul aceluiaşi an şcolar, exprimată ca raport procentual faţă de numărul elevilor înscrişi la începutul anului şcolar" (INS, 2009, p. 18);

- elevul care nu frecventează cursurile de zi ale unei clase din învăţământul obligatoriu, depăşind cu mai mult de doi ani vârsta clasei respective, se află în situaţia de abandon şcolar" (ROFPREU, 2011, p. 18).

Abandonul şcolar este determinat de un ansamblu complex de cauze de natură diferită. Apostu şi Fratuşnic (2012, pp. 50-54) identifică trei categorii principale de factori determinanţi ai abandonului: individuali, familiali, şcolari. În categoria factorilor individuali se includ: motivaţia redusă pentru învăţare, dificultăţile de învăţare, cerinţele educative speciale, starea de sănătate şi implicarea în activităţi la limita legalităţii. Între factorii familiali se menţionează: veniturile la limita subzistenţei, nivelul redus de educaţie al

părinţilor, lipsa unor condiţii minimale de viaţă, atitudine negativă a familiei faţă de şcoală, prestarea unor activităţi lucrative, situaţie de abandon la fraţii mai mari, situaţie de şomaj în cazul părinţilor, familie dezorganizată, copil în grija bunicilor, familie monoparentală, familie reorganizată, copil instituţionalizat. Factorii şcolari sunt reprezentaţi de: rezultate şcolare slabe, frecvenţă redusă/absenteism ridicat, nefrecventarea grădiniţei, participarea scăzută la activităţi, situaţie de repetenţie în anii anteriori, izolare faţă de colegi, corigenţe la mai multe discipline, comportament deviant, situaţie de repetenţie repetată etc. Perioada de tranziţie social-politică şi economică pe care o traversează România se regăseşte şi în domeniul educaţiei. Dacă în comunism parcursul şcolar al elevilor era foarte rar interupt, odată cu câştigarea libertăţii, abandonul şcolar începe să se manifeste ca un fenomen social.

În perioada 1990- 2013, rata abandonului şcolar a avut o evoluţie oscilantă, cu regresii şi progresii de dimensiuni valorice şi temporale variabile, trendul pe întregul interval analizat fiind descendent. Urmărind dinamica fenomenului în perioada menţionată mai sus, se pot identifica câteva etape cu trăsături specifice:

- primii trei ani şcolari, cu valori accentuat descendente, de la 4,9% la 2,2% (perioada cu cele mai mari rate);
- până în anul şcolar 1998-1999 s-au înregistrat valori relativ constante ce oscilează în jurul ratei de 2%;
- tendinţă descendentă până la 1,8% în anul 2001;
- curbă ascendentă până în anul 2007, când se atinge un maxim de 3%;
- ultima etapă este dominată de scăderea ratei abandonului, existând şi ani cu valoare constantă (1,8%) ori cu creşteri nesemnificative (de 0,1%) (Fig. 1).

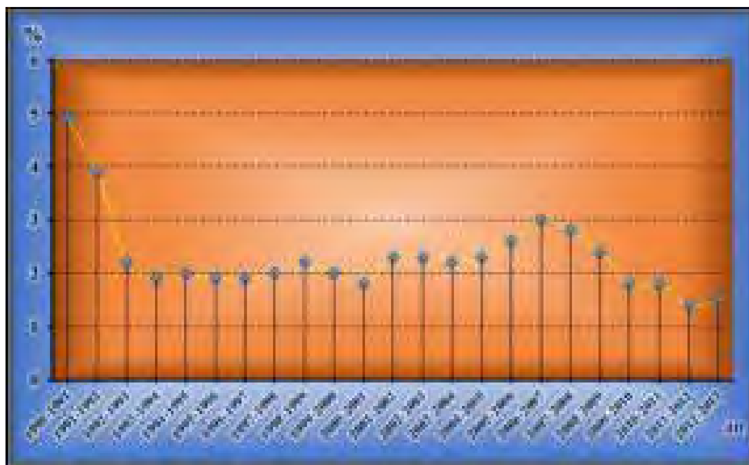


Fig. 1. **Evoluţia ratei abandonului şcolar în perioada 1990-2013**

Pe tot intervalul studiat, s-a constatat că riscul de abandon şcolar este direct proporţional cu vârsta elevului. În acest context este de menţionat evoluţia ratei abandonului la nivelul fiecărui ciclu de învăţământ în anii de referinţă (de la începutul şi sfârşitul perioadei). Astfel, în ciclul primar, rata a scăzut de la 1,6% la 0,8%; în gimnaziu s-a redus de la 1,9% la 0,9%; în învăţământul liceal reducerea este mai accentuată, de la 7,3% la 3,7%; rata cea mai ridicată a abandonului s-a înregistrat la nivelul învăţământului profesional care s-a redus de la 8,2% la 5,2%.

Referindu-se la abandonul elevilor din clasele primare, Andrei T. et al. (2011, p. 36) afirmă că „numărul mare de copii din ciclul primar care au abandonat şcoala în fiecare an din cele mai diverse motive (..) a fost cuprins între 12 şi 15,5 mii persoane. Situaţia respectivă a determinat pierderi importante pe plan economic şi social prin reducerea nivelului de calificare a forţei de muncă, costuri sociale ridicate şi costuri ce vor fi suportate în viitor pentru acţiunile de reinserţie în sistemul şcolar a persoanelor care au abandonat şcoala".

Analiza la nivel judeţean, pe cicluri de învăţământ a ratei acestui indicator, aferentă anului şcolar 2012-2013, pune în evidenţă deosebiri semnificative (Fig. 2). În cazul abandonului şcolar la ciclul primar, faţă de media naţională de 1,1%, la extreme se situează judeţele Cluj, Ilfov și Vâlcea – în care fenomenul nu a fost înregistrat, respectiv Braşov, unde rata a înregistrat un maxim de 2,8%. Cu valori reduse se înscriu judeţele Gorj, Argeş, Sălaj, Suceava,Teleorman şi Hunedoara, cu o rată de sub 0,8%. Cu mult peste media naţională se înscriu judeţele Vrancea (valoare dublă), Alba, Constanţa, Arad, Mehedinţi şi Giurgiu. La ciclul gimnazial, abandonarea şcolii este ceva mai frecventă, rata medie la nivel naţional fiind de 1,7%. De remarcat, sunt judeţele Vâlcea, Gorj,Cluj și Neamţ – cu valori inferioare mediei naţionale (sub 0,8%), la

polul opus situându-se Braşov, Ialomiţa, Mehedinţi, Mureş şi Brăila (cu peste 2,8%). Ecartul abandonului şcolar gimnazial este cuprins între 0% în judeţul Ilfov şi 3,8% în judeţul Vrancea.

Odată cu creşterea vârstei de şcolarizare, se măreşte şi rata abandonului şcolar. Astfel, în ciclul liceal şi profesional, pe fondul unei valori medii naţionale de 2,9%, la nivel judeţean se înregistrează diferenţe de peste cinci puncte procentuale, aşa cum este cazul judeţelor Hunedoara (0%) şi Neamţ (5,5%). În ierarhia naţională se disting judeţele Olt (1%), Suceava (1,2%), Bihor (1,4%), Ilfov (1,5%) respectiv, Mehedinţi (5,3%), Satu Mare şi Sibiu (4,7%).

Fenomenul studiat se amplifică la 8,9% ca medie la nivelul ţării în cazul învăţământului postliceal şi de maiştri.Valorile extreme sunt consemnate în judeţele Vâlcea – cu un maxim de 15,9% şi Caraş-Severin – cu un minim de 0,9%. Apropiate maximului sunt valorile înregistrate în judeţele Giurgiu (15,5%), Sălaj, Tulcea, Botoşani şi Vaslui (peste 13,5%). Frecventarea cursurilor în acest ciclu de învăţământ este mai bună în judeţele Sibiu, Ilfov, Argeş, Neamţ şi Prahova, unde rata abandonului este mai mică (3,0-5,8%). De menţionat este faptul că judeţele în care abandonul şcolar are rate ridicate se confruntă şi cu procente mari ale şomajului, ale comunităţii romă (cea mai vulnerabilă şi cu risc mare de abandon), migraţiei externe a unuia sau ambilor părinţi, sărăciei (Mehedinţi, Giurgiu, Botoşani, Vaslui, Vrancea etc.).

Pentru a avea o imagine mai amplă asupra indicatorului studiat, am analizat dinamica gradului de cuprindere în învăţământ a populaţiei de vârstă şcolară. Gradul de cuprindere în învăţământ (rata specifică de cuprindere şcolară pe grupe de vârstă) reprezintă numărul total al elevilor de o anumită grupă de vârstă, indiferent de nivelul de educaţie în care sunt cuprinşi, ca raport procentual din totalul populaţiei rezidente din aceeaşi grupă de vârstă (www.insse.ro). Relevând nivelul general de participare la educaţie, această rată pune în evidenţă accesul populaţiei la formarea de bază, respectiv „capacitatea sistemului de învăţământ de a permite accesul la educaţie"(Jigău et. al., 2002, p. 16).

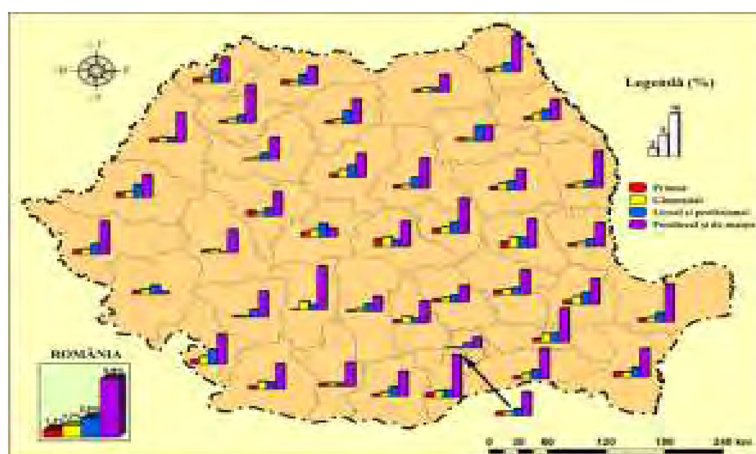


Fig. 2. **Repartiţia geografică a ratei abandonului şcolar în anul şcolar 2012-2013**

În perioada 1990-2013, rata totală de cuprindere în învăţământ a crescut de la 63,5% la 79,6% (Fig. 3), cu diferenţe pe genuri (în favoarea populaţiei şcolare feminine) şi vârste. Dacă în primul an al tranziţiei 90,9% din copiii de 6/7-10 ani erau înscrişi la şcoală, în 2013, ponderea acestora a urcat la 92,8% trecând printr-un maxim de 96,9% în 1995. La grupa de 11-14 ani, curba evoluţiei a fost mai sinuoasă, dar cu aceeaşi valoare (91,4%) la extremele perioadei analizate. Cuprinderea în învăţământ a grupei de 15-18 ani a scăzut de la 90,7% la 82,2% cu reduceri pronunţate în primul deceniu (de până la 59,7% în 1995) şi cu redresări după 2006.

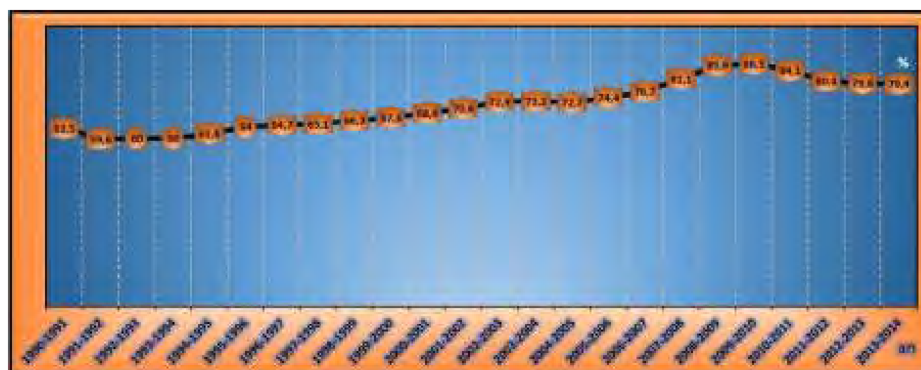


Fig. 3. **Dinamica gradului de cuprindere în învăţământ (%)**

Dezinteresul pentru şcoală, exprimat prin abandon, are o serie de consecinţe negative atât în plan individual cât şi colectiv, el reprezentând una dintre cauzele fundamentale ale excluziunii sociale, sărăciei şi şomajului.

Din punct de vedere economic, abandonul şcolar reprezintă un indicator al eficienţei sistemului educaţional astfel încât, dacă indicele de abandon şcolar este mare, atunci sistemul educaţional este ineficient. În acest sens, abandonul şcolar (…) creează condiţiile insuccesului integrării sociale, întrucât reduce şansele autorealizării profesionale şi limitează integrarea pe piaţa muncii (Neamţu, 2003, p. 15).

Pentru prevenirea şi reducerea abandonului şcolar au fost elaborate şi implementate programe aşa cum sunt:

- „Programul de combatere a marginalizării şi excluderii sociale şi profesionale a tinerilor care au abandonat învăţământul obligatoriu şi nu au dobândit competenţele minime necesare ocupării unui loc de muncă", derulat conform OMEN nr. 4231 din 18.08.1999;
- Programul PHARE 2001 RO 01.04.02 – „Accesul la educaţie al grupurilor dezavantajate, cu focalizare pe romi" – şi-a propus: creşterea calităţii educaţiei în învăţământul preşcolar, în vederea stimulării înscrierii copiilor în învăţământul obligatoriu; stimularea copiilor în vederea finalizării educaţiei de bază (prevenirea abandonului timpuriu); asigurarea celei de-a doua şanse în educaţie pentru persoanele care nu şi-au finalizat studiile în învăţământul obligatoriu (corecţia abandonului);
- Programul „Cornul şi laptele", reglementat prin H.G. nr. 932/2002 privind acordarea de produse lactate şi de panificaţie;
- Programul naţional de protecţie socială „Bani de liceu", reglementat prin H.G. nr. 1488/2004 privind aprobarea criteriilor şi a cuantumului sprijinului financiar ce se acordă elevilor;
- Programul referitor la „Achiziţia de calculatoare pentru elevi", reglementat prin Legea nr. 269/2004 privind acordarea unui ajutor financiar în vederea stimulării achiziţionării de calculatoare;
- Programul „Şcoala după şcoală", a cărui metodologie fost elaborată în temeiul art. 58 şi 262 din Legea educaţiei naţionale, este un program complementar celui şcolar obligatoriu; se adresează atât elevilor din învăţământul primar, cât şi elevilor din învăţământul secundar şi „oferă oportunităţi de învăţare formală şi non-formală, pentru consolidarea competenţelor, învăţare remedială şi accelerare a învăţării prin activităţi educative, recreative şi de timp liber".

Bibliografie

1. Andrei,T., Profiroiu, A., Iacob, A.-I., Ileanu, B.-V. (2011). *Estimări ale dimensiunii abandonului şcolar şi ale factorilor de influenţă.* Bucureşti: INS.
2. Duminică, G., Ivasiuc, A. (coord.) (2010). *O şcoală pentru toţi. Accesul copiilor romi la o educaţie de calitate. Raport de cercetare.* Bucureşti: Editura Vanemonde.
3. Gyönös, E. (2011). Abandonul şcolar: cauze şi efecte. Bucureşti: Editura Economică.
4. Jigău, M. (coord.). (2006). *Program pilot de intervenţie prin sistemul zone prioritare de educaţie*. Buzău: Editura Alpha MDN.
5. Jigău, M. (coord.). (2008). *Învăţământul obligatoriu de 10 ani. Condiţii de implementare, rezultate şi măsuri corective*. Bucureşti: Editura Alpha MDN.
6. Jigău, M., Fartuşnic, C. (coord.) (2012). *Estimarea dimensiunii fenomenului de abandon şcolar folosind metodologia analizei pe cohorte.* Bucureşti: Editura Alpha MDN.
7. Jurcan, D.-M. (coord.) (20012). *Studiul-diagnostic privind situaţia abandonului şcolar şi părăsirea timpurie a şcolii în mediul rural.http://*www.fundatia.ro/sites/default/files/Parte de Carte-Raport de Cercetare.pdf. accesat la 05.03. 2016.
8. Moisin, A. (2007). *Arta educării copiilor şi adolescenţilor în familie şi în şcoală*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
9. Neamţu, C. (2003). *Devianţa şcolară*. Iaşi: Editura Polirom.
10. Voicu, B. (coord.) (2010). *Renunţarea timpurie la educaţie: posibile căi de prevenire*. Bucureşti: Editura Vanemonde.
11. *** (1998). Dicţionarul Explicativ al Limbii Române, Bucureşti: Editura Universul Enciclopedic.
12. *** (2011). Legea Educaţiei Naţionale Nr. 1/10.1.2011, Monitorul Oficial al României Nr. 18.
13. www.insse.ro. accesat la 06.03. 2016.
14. www.edu.ro. *TEMPO on-line.* accesat la 09.03. 2016.

METODOLOGII INOVATIVE ÎN PREDAREA LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ
INNOVATIVE METHODOLOGIES IN TEACHING ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Conf. univ. dr. ANCA PĂUNESCU
Departamentul de Limbi Moderne Aplicate, Universitatea din Craiova

Rezumat

Independent de orice constrângeri ideologice, predarea limbii române ca limbă străină promovează un patrimoniu cultural robust, sprijinirea studenților în efortul lor de a dezvolta abilități individuale, astfel încât, în cele din urmă ei pot formula pentru ei înșiși un model clar de cunoaștere liberă, nealterată și judecată. Multiplicitatea paradigme structurale care desemnează parametrii esențiali ai predarea limbii române pentru non-vorbitori nativi sunt profund aliniate cu astfel de concepte ca educarea studentului în ansamblu, realizarea unui amestec între ceea ce este științific și puterea artei, armonizarea procesului educațional.

Manualul de predare nu ar trebui să fie singura sursă de informare pentru studenți, și uneori, pentru a permite spațiu și timp pentru surse alternative, atât studenții, cât și profesorii pot găsi catalizatorul să revoluționeze aplicațiile practice în cadrul procesului de învățare în sine .

Lucrarea de față își propune să demonstreze că un educator trebuie să caute întotdeauna să concilieze vechile metode de predare cu noul val de abordări educaționale alternative, găsirea acelui echilibru perfect între clasic și modern, convențional și neconvențional, național și al conștiinței multiculturale.

Cuvinte cheie: *cultură, tradiție, context social, metode de predare, multicultural*

Abstract

Independent from any ideological constraints, teaching Romanian as a foreign language promotes a robust cultural patrimony, aiding students in their endeavour to develop individual skills so that in the end they may formulate for themselves a clear pattern of free, unadulterated knowledge and judgement. The multiplicity of structural paradigms which designate the essential parameters of teaching Romanian to non-native speakers are deeply aligned with such concepts as educating the student as a whole, achieving a meld between that which is scientific and the power of art, the harmonisation of the educational process. The teaching manual should not be the sole source of information for the students, and at times by abandoning it all together, in order to allow space for alternative sources, both students and teachers can find the catalyst to revolutionise practical applications within the learning process itself. The old pyramid system of teaching shall be cast aside, granting favour to a more peer-orientated methodology of teaching which will not deny or defy tradition a priori, but rather honour it, harnessing its productive protocols of informational transference, maintaining those customs which have stood the test of time, and have themselves become pillars of cultural heritage. This paper aims at demonstrating that an educator must always seek to reconcile the old methods of teaching with the new wave of alternative educational approaches, finding that perfect balance between classic and modern, conventional and unconventional, national and multicultural awareness.

Key words*: culture, tradition, social context, teaching methods, multicultural*

Noile perspective în didactica limbilor moderne reprezintă un subiect de actualitate abordat de Adina Curta în cartea cu acelaşi titlu[1]. Este vorba despre o sinteză a informaţiilor celor mai recente dintr-un domeniu cu o dinamică pe cât de vie pe atât de derutantă. Spunem aceasta deoarece predarea-învăţarea limbilor moderne a trecut de-a lungul timpului printr-o serie de transformări, care au deplasat acest proces de la o extremă a rigorii şi a academismului îngrăditor spre un dorit spaţiu al libertăţii, inventivităţii şi responsabilităţii creatoare. A ţine pasul cu timpul, cu aerul vremurilor în care au plutit întotdeauna imperativele schimbărilor, cu noul profil psihologic al fiecărei noi generaţii de învăţăcei, a fost întotdeauna o provocare pentru cei care au ales profesia de dascăl, dar această provocare şi-a ales parcă un obiect (uman) predilect, şi anume profesorul de limbă străină. De ce? Simplu, deoarece acesta a fost întotdeauna cel care a intrat, prin natura disciplinei predate, primul şi cel mai mult în contact cu exteriorul, cu alte spaţii lingvistice şi culturale. Procesul de „traversare” a diferitelor metodologii de predare-învăţare a limbilor străine nu trebuie înţeles ca o suită de treceri categorice de la un profil metodologic la altul, total diferit, ci, mai degrabă, ca un fel de ajustare, pe parcurs, a acquis-urilor şi o diversificare a practicilor didactice, sprijinite, pe principii din ce în ce mai complexe. De la triada tradiţională vocabular-gramatică-traducere s-a trecut astfel, treptat la metodologia numită „directă”, considerată ca fiind prima metodologie specifică predării limbilor străine. Principiile de bază ale acesteia sunt predarea vocabularului, fără a se face apel la limba maternă a studentului, recursul la obiecte şi imagini, începerea studiului limbii cu aspectul oral care-l devansează de departe pe cel scris şi, în sfârşit, predarea inductivă a gramaticii, fără studiul explicit al regulilor acesteia.

Metodologia audio-orală şi cea audio-vizuală care au urmat, bazate pe psihologia behavioristă a lui Watson, dezvoltată ulterior de Skinner, aduc laboratorul de limbi străine în şcoli. Acesta devine auxiliarul privilegiat al repetării intensive, care facilitează memorarea structurilor de limbă şi dobândirea automatismelor. Apariţia noilor teorii lingvistice şi psihologice (funcţionalismul şi cognitivismul) pregătesc terenul metodologiei comunicative. Anii şaptezeci marchează începutul unor preocupări noi în didactica

[1] Adina Curta, *Didactique des langues vivantes étrangères : nouvelles perspectives,* Editura Aeternitas, Alba Iulia, 2007.

limbilor moderne: se vorbeşte din ce în ce mai mult despre nevoile reale ale celui care învaţă, nevoi lingvistice în cazul limbilor străine.

O metodă didactică mai puţin utilizată este *învăţarea prin discuţie.* Sursa consideraţiilor făcute asupra acestei metode este o lucrare colectivă, realizată de un grup de profesori de la Harvard Business School[2], care îşi împărtăşesc reuşitele şi eşecurile legate de experimentarea acestei metode. Totul este pus în discuţie: rolul profesorului, al celui care învaţă, actul învăţării etc.

Dacă în pedagogia tradiţională „a preda" înseamnă „a povesti", „cunoştinţe" înseamnă „fapte" şi „a învăţa" înseamnă „ a memora", altfel spus profesorul trebuia să transmită un conţinut pe care cel care învaţă trebuia să-l primească, iar relaţia de schimb dintre cei doi protagonişti era considerată satisfăcătoare dacă cel care învaţă reuşea, la momentul oportun, să restituie informaţia transmisă, învăţarea prin discuţie presupune o abordare total diferită. În noua perspectivă, elevul sau studentul învaţă în măsura în care poate să mânuiască, să manevreze activ date în interiorul unui cadru general, sau dacă poate să stabilească un raport între ideile generale şi evenimentele extrase din experienţa sa personală. Pentru a asimila cunoştinţe, trebuie să participi la elaborarea lor. Pentru aceasta, profesorii, împreună cu elevii/studenţii, se angajează într-un proces de interogare, de discurs critic şi de rezolvare de probleme, în care rolul profesorului este acela de a crea condiţii propice interpretării cunoştinţelor. Rolurile partenerilor sunt interschimbabile, cursul este o construcţie activă şi pedagogia în sine devine subiect legitim al unui discurs profesional.

Evaluarea din perspectiva *Cadrului european comun de referinţă pentru limbi* este o altă problemă dezbătută aici. Apariţia CECRL a însemnat un pas extrem de important în deschiderea de perspective novatoare în didactica limbilor străine. Problema evaluării, a unei evaluări comune europene care să se bazeze pe transparenţă şi coerenţă şi care să atragă după sine recunoaşterea comună a celor şase nivele de competenţă acceptate, este de actualitate şi de o importanţă covârşitoare în realizarea obiectivelor politicii lingvistice europene.

Ora de limbă română ca limbă străină în perspectivă europeană beneficiază de suportul teoretic al documentelor elaborate de Consiliul Europei, cel menţionat anterior – *Cadrul european comun* - şi *Portofoliul European al Limbilor.* Acestea două sunt indisociabile pe plan pedagogic, completându-se reciproc: primul se adresează profesorilor, conceptorilor de programe şi formatorilor, cel de-al doilea fiind instrumentul de lucru şi de autoevaluare al utilizatorilor limbii.

Concluzie

Profesorul ar trebui să sprijine și să cultive potențialul creativ al său student.

Profesorul elaborează planuri și programe, în scopul de a face față nevoilor de formare ale studenților, astfel, exploatarea creativ metodologii integrate, cu scopul de a combina cele două traiectorii clasice și moderne de predare.

Rolul profesorului este de a genera:
- situații sociale de învățare;
- situații interactive de grup;
- distribuția efectivă a cunoștințelor;
- facilitarea și medierea procesului de învățare;
- facilitarea procesului de învățare în ansamblul său.

Bibliografie

1. Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: Epi.
2. Bee, H. (1997). *Psychologie du développement*. Montréal: Ed. Du Renouveau Pédagogique.
3. Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. Princeton, NY: Van Nostrand.
4. Piaget, J. (1965). *Psihologia inteligenței*. București: Ed. Științifică.
5. Rosenthal, R., Jacobson, L. (1972). Self-Fulfilling Prophecies in the Classroom: Teachers' Expectations as Unintended Determinants of Pupils Intellectual Competence. In A.G. Miller. (ed.). *The Social Psychology of Psychological Research*. New York: The Free Press, pp. 415-437.
6. Selman, R. L. (1976). Toward a structural analysis of developing interpersonal relations concepts. In A. Pick (ed.). *Minnesota symposia on child psychology* (vol. 10). Minneapolis: University of Minnesota Press.

[2] Roland Christensen, David Garvin, Anne Sweet, *Former à une pensée autonome. La méthode de l'enseignement par la discussion,* traduit de l'anglais par Larry Cohen, Bruxelles, De Boeck Université, 1994.

FORME DE REALIZARE A PARTENERIATUL PUBLIC - PRIVAT ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT ROMÂNESC
WAYS OF ACCOMPLISHING THE PUBLIC - PRIVATE PARTNERSHIP IN THE ROMANIAN EDUCATIONAL SYSTEM

Conf. univ. dr. SOFIA LOREDANA TUDOR
Facultatea de Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea din Piteşti

Rezumat
Politica educaţională în contextul social actual din România a optat pentru descentralizare, descentralizarea parteneriatului de educaţie care implică o serie de factori sociali, care pot prelua roluri şi responsabilităţi la nivel local.
Tendinţa de deschidere a şcolii către comunitate este evidentă în majoritatea ţărilor occidentale. Având în vedere faptul că resursele pentru educaţie sunt în scădere, parteneriatul poate fi o formă de mai bună gestionare a resurselor locale, o modalitate de atragere a resurselor pentru şcoli şi de recuperare a resurselor şcolii în beneficiul comunităţii.
Cuvinte cheie: *parteneriat, parteneriat public-privat, factorii educaţiei*

Abstract
Educational policy in the current social context of Romania opted for decentralization, decentralization of education partnership involving a range of social factors that can take over roles and responsibilities locally.
The trend of opening the school to the community is evident in most Western countries. Given that resources for education are decreasing, partnership can be a form through which the better management of local resources, a way of attracting resources to schools and school resource recovery to benefit the community.
Key words: *partnership, public - private partnership, educational factors*

Parteneriatul public - privat

Din punct de vedere juridic, parteneriatul se defineşte ca o înţelegere legală în care partenerii definesc împreună scopul general al parteneriatului. Parteneriatul autentic presupune, cel puţin în teorie, colaborarea strânsă şi combinarea avantajelor specifice pentru ambii parteneri.

Din punctul de vedere al beneficiilor pe care le aduce, parteneriatul poate fi definit ca o modalitate eficientă în realizarea reformei managementului fie prin schimbarea practicilor manageriale, fie prin schimbarea modului în care sunt abordate problemele publice, astfel încât soluţionarea lor să devină fezabilă prin parteneriat.

„Parteneriatul cu societatea civilă” implică aranjamente contractuale în conformitate cu care entităţile private construiesc sau operează instituţiile publice de învăţământ sau prestează servicii de învăţământ în cadrul lor. Acestea se bazează pe conceptul că sectorul privat contribuie cu capital şi expertiză în schimbul posibilităţii de a face profit.

Parteneriatul poate îmbrăca **forme diverse** şi este direct influenţat de sistemul de luare al deciziei din comunitatea/ ţara la care ne raportăm.

- în cadrul unui sistem educativ excesiv centralizat, termenul de parteneriat poate aborda o participare efectivă a părinţilor la anumite decizii ale instituţiei şcolare;
- în cadrul unui sistem educativ foarte ierarhizat, noţiunea de parteneriat poate fi utilizată pentru a face referinţă la intenţia unei noi repartizări a puterii şi a unui nou tip de colaborare între agenţii aceluiaşi sistem: locul şi natura prerogativelor structurilor intermediare (inspectorate şcolare), a directorilor de instituţii, a profesorilor, a reprezentanţilor populaţiei, chiar şi elevi, pentru realizarea unei noi dinamici şcolare;
- în cadrul administraţiilor şcolare relativ descentralizate, responsabilităţile sunt distribuite şi participarea comunităţii este imediată şi instituită, noţiunea de parteneriat se referă la deschiderea instituţiei şcolare, la mediul său socio-economic.

Factorii de educaţie şi rolul lor în parteneriatul educaţional

Şcoala

Rolul ei fundamental este acela de furnizor al serviciilor de educaţie. Educaţia constituie domeniul eforturilor conjugate ale factorilor implicaţi în scopul realizării unei complexe desfăşurări a caracteristicilor potenţiale ale personalităţii, în vederea formării de abilităţi, deprinderi, aptitudini şi capacităţi de integrare socială. Este un proces cu o importanţă socială majoră, prin intermediul ei realizându-se comunicarea experienţei sociale către copii şi tineri, angajându-se astfel în formarea personalităţii complex dezvoltate pentru progresul social. Educaţia, pe lângă funcţia cognitivă, informativă, îndeplineşte şi roluri formative privind conduitele de rol şi de statut. Funcţia ei axiologică rezidă în faptul că oferă criterii de ierarhizare a valorilor şi de integrare a propriilor capacităţi în optica socială şi în schimbările acesteia.

În contextul misiunii afirmate, rolurile şcolii în raport cu mediul economic se redefinesc:

- rolul de formatoare de resurse umane competente: prin procesul de învăţământ, atât cel iniţial cât şi cel continuu, şcoala urmăreşte să dezvolte la absolvenţi competenţele care le creează un avantaj competitiv pe piaţa muncii, fiind percepute ca valoare adăugată de către angajatori şi îi fac capabili să contribuie la bunăstarea societăţii;

- rolul de generatoare a noului în cunoaştere: prin cercetare-dezvoltare-inovare, şcoala urmăreşte rezultate convertibile de către mediul economic în produse şi servicii cu înaltă valoare adăugată;

- rolul de cetăţean instituţional – şcoala contribuie activ la dezvoltarea comunităţii prin dezvoltarea culturii, implicarea activă în demersurile de construcţie şi dezvoltare a societăţii; implicarea directă a membrilor comunităţii academice în viaţa societăţii (consultanţă, reprezentare în organisme consultative sau decizionale etc.).

Școala și agenții economici

În cazul parteneriatului şcoală-agenţi economici, plecăm de la premisa că implicarea comunităţii largi (părinţii, elevii, patronate, sindicate, autorităţi publice locale, sectorul non-profit, asociaţiile profesionale) în mecanismele decizionale şi de consultare vor conduce la democratizarea sistemului educaţional.

Parteneriatul şcoală-agenţi economici, acesta are efecte pe termen lung, în funcţie de forma pe care o îmbracă, astfel:

- o mai bună corelaţie dintre oferta şi cererea pe piaţa muncii (corelarea reţelei şcolare: structurată pe filiere, profiluri, specializări şi calificări profesionale în funcţie de nevoile educaţionale locale şi naţionale),
- integrarea socială prin diferenţiere a absolvenţilor, în funcţie de competenţe şi opţiuni,
- transmiterea unor valori precum responsabilitatea, respectul pentru muncă şi valorile produse de către aceasta etc.

Din punctul de vedere al parteneriatului raportat la ciclurile de şcolarizare activităţile desfăşurate pot fi multiple:

- *pentru ciclul primar şi gimnazial*: vizite la agenţii economici, lecţii deschise, sponsorizări acordate de agenţii economici pentru diverse manifestări, participarea unor reprezentanţi ai agentilor economici la lecţii care să aibă ca obiectiv educaţia economică a micilor şcolari;

- *la ciclul gimnazial* aceste activităţi pot fi diversificate prin implicarea elevilor în activităţi productive care să pună în practică diverse cunoştinţe dobândite în şcoală, consiliere profesională, activităţi cu scopul orientării şcolare şi profesionale, prezentarea diverselor meserii etc.;

- *pentru ciclul liceal* activităţile, pe lângă cele menţionate anterior, pot fi de practică de specializare în anumite domenii economice conform cu specializarea oferită de către şcoală. Parteneriatul, în acest caz, capătă un aspect formal, între unităţile de învăţământ, inspectoratele şcolare şi partenerii agenţi economici existând contracte de colaborare clare.

O altă formă pe care parteneriatul o poate îmbrăca este susţinerea financiară a şcolilor de către agenţii economici: prin acordarea de sponsorizări către acestea (sponsorizări în bani sau natură – mobilier, echipamente, reparaţii, produse pentru copii etc.), sprijin acordat cadrelor didactice pentru a urma diverse stagii de pregătire, participarea la conferinţe şi seminarii profesionale ale acestora, punerea la dispoziţia şcolilor a echipamentelor şi laboratoarelor agenţilor economici pentru activităţi practice etc.

Şcoala şi agenţii economici pot colabora prin:

- asigurarea de spaţii şi dotări necesare efectuării practicii în cadrul unităţilor economice, acest lucru ducând la formarea deprinderilor profesionale ale elevilor;

- angajarea absolvenţilor. Sunt agenţi economici care, selectează absolvenţi în vederea angajării, unii chiar acordând burse elevilor cu rezultate bune condiţionând acordarea bursei de angajarea la agentul economic respectiv după terminarea studiilor;

- organizarea de stagii de învăţare, de întâlniri cu persoane din structura de management a companiilor, modele de succes profesional;

- organizarea şi desfăşurarea de programe de formare continuă pentru angajaţi în şcoli sau pentru cadre didactice în unităţi economice;

- realizarea, în parteneriat, a unor planuri de dezvoltare a resurselor umane;
- organizarea unor târguri ale firmelor de exerciţiu, târguri de locuri de muncă pentru absolvenţi;
- furnizarea unor servicii de informare, orientare şi consiliere pentru carieră elevilor.

Şcoala şi organizaţiile neguvernamentale

Organizaţiile neguvernamentale activează în:

- furnizarea de servicii sociale către diverse categorii sociale de persoane;

- dezvoltarea comunitară: creşterea nivelului de dezvoltare socio-economică în zonele rurale şi semi-rurale, revitalizarea spiritului comunitar, implicarea cetăţenilor în activităţi/proiecte/programe de dezvoltare locală, dezvoltare personală;

- advocacy şi influenţarea politicilor publice la nivel naţional şi local (promovarea unor iniţiative legislative, a procedurilor de intervenţie în diverse cazuri, a drepturilor persoanelor etc.);

- protecţia mediului: prevenirea deteriorării mediului, supravegherea calităţii mediului de care beneficiază populaţia, educaţia privind protecţia mediului şi militarea pentru îmbunătăţirea acestuia;

- parteneriate cu alte organizaţii (federaţii, coaliţii), cu organizaţii guvernamentale centrale şi locale, cu instituţii, cu alte organizaţii naţionale şi internaţionale etc.

Școala și familia – forme de organizare ale relației instituție de învățământ-familie:

- şedinţele cu părinţii;
- discuţii individuale între cadrele didactice şi părinţi;
- organizarea unor întâlniri cu părinţii;
- implicarea părinţilor în manifestări culturale ale şcolii şi activităţi recreative (ziua şcolii, serbări, tabere, excursii, jocuri concurs etc.);
- voluntariatul – acordat de către părinţi pentru rezolvarea diverselor probleme ale şcolii cum ar fi: igienizarea spaţiilor şcolare, transportul copiilor la şcoală, implicarea în activităţi culturale, supravegherea copiilor după orele de curs, ajutarea cadrelor didactice pentru organizarea unor acţiuni, confecţionarea materialelor didactice etc.;
- asociaţiile de părinţi – ONG - accesarea diverselor finanţări pe baza depunerii de propuneri de proiecte, prin campanii de strângere de fonduri pentru şcoli (ex. organizarea de evenimente speciale în vederea strângerii de fonduri, atragerea de sponsorizări de la companii.

Şcoala și autorităţile centrale - Guvern (ministere), organe ale administraţiei publice si locale vor colabora în diferite forme:

- realizarea demersurilor pentru participarea copiilor la învăţământul preşcolar şi învăţământul general obligatoriu;
- dezvoltarea unor programe de educaţie pentru părinţii tineri;
- organizarea unor cursuri de pregătire pentru copiii ce nu pot răspunde cerinţelor programei naţionale şi celor care au abandonat şcoala, în vederea reintegrării lor şcolare;
- organizarea şi dezvoltarea unor posibilităţi adecvate de petrecere a timpului liber şi odihnă;
- realizarea sau iniţierea demersurilor necesare pentru prevenirea abandonului şcolar din motive economice.

Şcoala și poliţia vor colabora în următoarele aspecte:

- educaţia rutieră;
- promovarea drepturilor omului şi ale copilului;
- asigurarea integrităţii personale a elevilor, cadrelor didactice, a locuitorilor comunităţii în general;
- prevenirea delicvenţei juvenile şi a criminalităţii;
- violenţa în familie, stradală, în cadrul şcolii;
- prevenirea consumului, a traficului de droguri;
- prevenirea prostituţiei/ proxenetismului, pedofiliei;
- prevenirea cerşetoriei;
- prevenirea exploatării prin muncă a copiilor;
- promovarea respectului faţă de lege;
- promovarea unui comportament civilizat în societate;
- promovarea imaginii pozitive ale poliţiei în comunitate şi creşterea încrederii în instituţie;
- culegerea de informaţii şi date de interes în cazuri speciale;
- menţinerea ordinii şi liniştii publice în unităţile de învăţământ, în afara acestora (perimetrul şcolii, traseul de la şcoală – acasă al elevilor), în comunitate;

Școala și unitățile sanitare

Medicul de familie îndeplineşte următoarele responsabilităţi:

- poate recomanda familiei şi copilului un anumit tip de activităţi sau pot informa asupra activităţilor nerecomandate (ex. activitate sportivă),
- poate recomanda părinţilor un anumit tip de şcoală (ex. şcoala de masă sau cea specială în cazul copiilor cu dizabilităţi),
- poate anunța debutul sau amânarea şcolarizării,
- poate interveni în cazuri de refuz din partea şcolii, a cadrelor didactice, a părinţilor pentru a primi în şcoală/ clasă un copil cu dizabilităţi, sau boli cronice,

- poate da explicaţii, date despre riscuri, precizări privind comportamentul.

Școala și biserica - forme ale parteneriatului:

- organizarea unor manifestări cultural artistice comune;

- participarea reprezentanţilor bisericii la manifestări organizate de către instituția de învățământ: deschiderea/închiderea anului şcolar, sfinţirea lăcaşului şcolii, lectorate cu părinţii, întâlniri ale reprezentanţilor bisericii cu elevii;

- organizarea de excursii, pelerinaje la diverse aşezăminte bisericeşti (mănăstiri, schituri);

- educarea cu privire la drepturile copilului şi la beneficiile pe care respectarea acestora le aduce întregii comunităţi;

Graniţa dintre organizaţiile publice şi cele private este din ce în ce mai flexibilă, acestea intră în reţele adaptabile la probleme şi la nevoile reale ale beneficiarilor (clienţi, cetăţeni).

Parteneriatul impune o schimbare managerială, o redefinire a rolurilor, adoptarea unor noi tipuri de servicii. Se estimează că numărul unor astfel de parteneriate între sectorul public și cel privat va continua să crească, inclusiv în țările cu un sistem de educație clasic, unde statul are rolul dominant în proiectare și susținerea procesului de învățământ, mai ales ca urmare a lipsei de comunicare între sectorul privat, principalul beneficiar al produsului sistemului educațional și sectorul public.

Bibliografie

1. Iosifescu, Ș. (coord.). (2001). *Management educaţional pentru instituţiile de învăţământ*. Bucureşti: ISE – MEC.
2. Vlăsceanu, M. (2010). *Economie socială și antreprenoriat. O analiza a sectorului nonprofit.* Iași: Editura Polirom.
3. Iucu, R. (2006). *Managementul clasei de elevi. Aplicaţii pentru gestionarea situaţiei de criză educaţională*. Iaşi: Editura Polirom.
4. Tudor, S.L. (2014). *Fundamentele educației timpurii.* Craiova: Editura Sitech.

A FRAMEWORK FOR DEVELOPING LEARNERS' INTERCULTURAL AWARENESS
CADRU DE DEZVOLTARE A COMPETENŢEI INTERCULTURALE

Conf. univ. dr. TITELA VÎLCEANU
Universitatea din Craiova

Abstract
For more than three decades now, scientific and practical concerns for developing English language learners' (inter)cultural awareness have contributed to shaping and re-shaping interdisciplinary landscapes of English Language Teaching methodology. Admittedly, the paper aims at building a framework for understanding the core significance of "(inter)cultural awareness" from a multisided perspective, and its relevance to enhancing English language learners' functional autonomy and personal growth-orientation. The paper will critically examine different definitions of the concept, different ways of integrating culture to English language teaching and learning, underpinning real life purposes, in an attempt to put forward viable guidelines, of general value for language teaching.
Key words: *(inter)cultural awareness, framework*

Rezumat
De mai mult de trei decenii, preocuparea ştiinţifică şi practică de dezvoltare a competenţei (inter)culturale a utilizatorilor limbii engleze a contribuit la reconceptualizarea succesivă a abordărilor interdisciplinare în metodica predării limbii engleze. În acest context, lucrarea are ca obiectiv elaborarea unui cadru care să permită înţelegerea semnificaţiei fundamentale a "competenţei (inter)culturale" dintr-o perspectivă multiplă, precum şi a relevanţei acesteia în dezvoltarea autonomiei funcţionale a utilizatorilor limbii engleze şi în dezvoltarea lor personală. Lucrarea examinează critic diverse definiţii ale conceptului, diverse modalităţi de integrare a culturii în predarea şi învăţarea limbii engleze, în situaţii reale de comunicare, în încercarea de a oferi puncte de reper viabile, cu forţă generalizatoare.
Cuvinte cheie*: competenţă (inter)culturală, cadru*

1. Working hypothesis

In the increasingly interconnected global village in which English is the *lingua franca*, it is obvious that English language teachers should show not only willingness but also readiness to interculturalise English language teaching.

In this climate of opinion, several legitimate questions arise:

1. What is intercultural competence? Is it separable from communicative competence?

2. To what degree is intercultural awareness incorporated in English language teaching for real life purposes?

3. What are the most effective strategies and techniques for developing intercultural awareness with different types of learners?

2. Towards an intercultural frame of mind

For more than three decades now, theorists and practitioners alike have put forward more or less encompassing definitions of *intercultural awareness*. One particular mention concerns the fact that we use *intercultural awareness* in the broadest sense, integrating:

- the cognitive dimension, i.e. linguistic, geographical, historical, and political knowledge, information about daily life, customs, beliefs, and about specific artefacts, from a non-elitist perspective,
- the behavioural dimension, i.e. attitudes showing cultural openness and tolerance,
- the value dimension, i.e. abandoning ethnocentrism in favour of ethnorelativism, displaying emotionsl co-orientation with members of another culture,
- the skills dimension, i.e. actively promoting discovery and understanding of other cultures so as to avoid or manage breakdowns in communication, and
- the critical dimension, i.e. as the capacity to assess culture(s) against a set of objective criteria, to fight against stereotyping and prejudice.

As seen from this enlarged definition, *awareness* is synonymous with *competence*; nonetheless, we prefer the former term as, to our mind, it seems to emphasise the process orientation rather than the product orientation. Besides, we fully agree with Räsänen (2007: 28) that this underpins long-term "transformative processes" since "One must also remember that cultures and cultural identities are dynamic and versatile, and citizenship is multi-levelled in many present-day globalised societies".

The answer to the first question may be derived from the above statements: thee is no culture-free communicative competence since language presents and represents the surrounding reality, it is embedded in culture, and contact / interaction between different cultures is mediated by a common language. More precisely, the checklist for intercultural communicative awareness, as securing democratic citizenship, includes: language proficiency - communicative, action-based, learner-centred view of language learning; sensitivity to culture power differentials, appreciation of and respect for other cultural patterns;

(meta)cognitive flexibility and intrapersonal dynamics skills - the ability to select relevant cultural knowledge and use such information creatively and interactively, curiosity about new cultural settings, the ability to plan ahead and to hypothesize, problem-solving strategies; psychological adequacy and interpersonal dynamics skills: extroversion, motivation, self-confidence, tolerance for ambiguity, conflict avoidance, openness, the ability to interrelate co-operatively and to empathise, the ability to adjust to different more or less familiar circumstances, etc. (Vîlceanu, 2008: 90-93).

3. English language teaching as an interdisciplinary landscape

English language teaching (ELT) has always been considered a hybrid field, drawing on linguistics, literary studies, psychology, anthropology, cultural studies and the list could go on with more recently emerged fields such as media studies, etc. On the other hand, culture has always been integrated in the making of foreign language teaching, coming in various sizes and shapes. If one of the main tenets of the Grammar Translation method, which prevailed in Europe from the end of the 19th century to the 1940s, was that the goal of learning the language is to read the literature of the foreign language and refine intellectually, adopting an elitist frame of *culture*. With the socio-cultural turn in the late 1960s and the advent of Communicative Language Teaching in the late 1970s, the focus shifts to *ethnographia mundi,* to the culture underwriting of all human institutions and signifying practices, culture becoming a concept of paramount importance, comparable to gravity in physics.

Yet, even nowadays in the post-communicative turn, there is an important issue to be solved, namely "How far does the cultural dimension of language learning lead to intercultural learning rather than to monocultural learning?" In order to achieve intercultural leaning, Kelly (2011: 414) advocates contrastive and comparative approaches in English language teaching, warning educators against the fact that "Students readily compartmentalise the culture studied and do not necessarily make connections with other areas of their experience". At the same time, he admits that English is no longer felt as the language of one particular culture, which, again should make teachers create opportunities for comparison and contrast. What is not explicitly claimed by the scholar is that English has become the language of the global culture that incorporates, to different degrees, local specificities.

We argue that in spite of the cosmopolitan vocation of English, which massively borrowed from the languages it came into contact with, in spite of the worldwide use of English, it can be said to be only a means to access the global culture in competition with other foreign and native languages. It is our firm belief that as long as pluriculturalism and multiculturalism are encouraged formally and informally, the teaching of the English language and culture will contribute to the development of intercultural awareness, equipping language users to function autonomously and successfully in real life communication encounters while seeking opportunities of acquiring intercultural experience, of challenging overused modes of perception and developing their own insights, of creating bonds across countries both quantitatively and qualitatively, i.e. becoming intercultural not only showing heightened awareness, but also boosting creativity rather than defensive or offensive strategies in dealing with intercultural experiences through both a reflective- and action-oriented approach.

4. From theory to practice

What follows is a framework of integrating the building of intercultural awareness to the development of language skills and language areas (grammar and vocabulary). The activities may be rightly termed *re-usables* on the grounds that they may be adapted for any age group, for different levels of proficiency, as the topics and the language complexity can be selected according to the learners' needs, vested interests and intercultural knolwedge and experience.

Activity 1. *Challenging gender stereotypes*

The teacher provides the students with the quotes below. The quotes are accompanied by questions acting as hints for identifying the gender stereotype. Students are encouraged to compare and contrast different cultures they are familiar with, and detect culture universals in point of women's and men's roles.

"A man does what he can; a woman does what a man cannot." (Isabel Allende, *Inés of My Soul*) - Can you name three things that a woman can do and a man cannot? What about the other way round?

"Being a woman is a terribly difficult task, since it consists principally in dealing with men." (Joseph Conrad) - What do you think are two main difficulties when women deal with men?

“Men marry women with the hope they will never change. Women marry men with the hope they will change. Invariably they are both disappointed.” (Albert Einstein) - What do you think men expect women to change after marriage? What about women's expectations?

“In politics, if you want anything said, ask a man. If you want anything done, ask a woman.” (Margaret Thatcher) - Can you name three successful women politicians? What are they famous for? Can you name three successful politicians? What are they famous for?

Variation: The activity could be replicated by using race and ethnic stereotypes, religious stereotypes, etc.

Activity 2. *Critical incidents as cultural assimilators*

Consider the following situation:

The Smiths, a middle-aged American couple, invite Mr. Osaka, Mr. Smith’ boss over dinner at their home. Mrs. Smith takes great pains in preparing rice, miso soup and sushi. She even decides to wear a kimono for the occasion. Mr. Smith leads the discussion to business matters and Mrs. Smith actively takes part in the conversation, paying utmost attention not to disagree with Mr. Osaka on any topic.

- Do you think that Mr. Osaka will be flattered? Why / Why not?
- After each group of students report their answer, they are provided with culture capsules about the USA and Japan in point of food, habits and interaction patterns in order to check their answers and compare and contrast the various interpretations and perceptions surrounding culture.
- Follow-up - project work. Studens are asked to collect information about different European countries (the UK, France, Italy, Germany, Spain, Scandinavian countries, Romania) with reference to traditional food, eating habits and interaction patterns, and answer the questions below:
- If you invited foreigners at your place, would you try to cook their traditional dishes or the your home country ones? What is the reason of your choice?
- Would you invite your boss over dinner at your place? Why / Why not? Do you think that’s acceptable behaviour in countries across Europe?

Activity 3. *The intercultural awareness library*

Every month students are asked to bring in 2 homegrown materials related to raising and training their intercultural awareness. This involves team work. They are asked to select and classify the culture-related materials (i.e., written passages - famous quotes (literary or non-literary), samples of functional writing (emails, text messages, letters, narratives) and audio-video materials) according to the particular cultural thematic area covered (e.g., relationships, sports, food and eating habits, taboos, etc.). Together with the students, the teacher creates a digital library where contributions are stored. From time to time, some of these materials may be exploited during the class - for instance, before playing a video on time management (someone is often late for meetings), the teacher provides the students with questions concerning attitudes to punctuality and time perception:

- What does “being late” mean in your culture?
- Suppose you are late, what would you do?
- How do you react if someone else is late?

Next, the teacher plays the video and the students are invited to comment on the recorded material taking into consideration their personal viewpoint expressed earlier.

5. Wrapping up

If we look at a building from the *outside*, we will know that there are things *inside* the building, and we can see things *outside* of the building. If we are *inside* a building and we look through a window, we can see that there are things *outside*, and we can also see that there are things *inside* the building, including ourselves. In other words, we should envisage the development of English language users’ intercultural awareness as securing a comprehensive learning environment, featured by learner centredness, knowledge-orientation (meaningful/situated learning, information that is retrievable in real-life and problem-solving contexts), assessment integration (opportunities for learners to express their understanding and for teachers to respond and orient learners’ thinking) and outward perspectives (connection with the real world) as well as inward perspectives (fostering reflection, viable insights and learners’ empowerment).

Bibliography

1. Byram, M. *et al*. (2002). *Developing the Intercultural Competence in Language Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
2. Kelly, M. (2011). "Second language teacher education". In Jackson, Jane (ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. London: Routledge, 409-421.
3. Nieto, S. (2010). (2nd ed.). *Language, Culture and Teaching*. Critical *Perspectives*. New York and London: Routledge.
4. Sercu, L. *et al.* (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
5. Räsänen, R. (2007). "Intercultural Education as Education for Global Responsibility". In Kaivola, Taina and Melén-Paaso, M. (2007). *Education for Global Responsibility. Finnish Perspectives*. Helsinki: Helsinki University Press, 13-33.
6. Vîlceanu, T. (2008). *Intercultural Communication Prerequisites for Effectiveness and Efficiency.* Craiova: Universitaria.

CADRUL DIDACTIC – ATÂT DE MULT AL ŞCOLII …
L'ENSEIGNANT – LE POINT MAJEUR DE L'ÉCOLE

Conf. univ. dr. NELU VICOL
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei
Prof. gr. did. I. LILIA VOLOH
Colegiul de Ecologie din Chişinău

Rezumat
Autorii reînvie ideea regândirii educaţiei în faţa formării profesionale a cadrelor didactice care trebuie să ştie că şcoala înseamnă organizaţia care produce învăţarea şi această „producţie" este un proces complex şi dinamic, dar profesorul trebuie să se adapteze la noua provocare a educaţiei contemporane ca să ştie cum să se apropie de schimb ca o parte normală a activităţii sale, nu numai ca relaţie cu cea mai nouă politică, ci ca un mod de viaţă.
Cuvinte cheie: *educaţie contemporană, regândirea educaţiei, contextul de predare şi formare profesională, schimbul în educaţie, organizarea şcolară, cultură profesională, prestigiul performanţei*

Résume
Les auteurs rélancent lidée de répenser l'éducation par le visage de la formation professionnelle des cadres didactiques qui doivent savoir que l'école signifie l'organisation qui produit l'apprentissage et cette „production" est un procès complex et dinamique, mais le professeur doit s'adapter aux nouvelles provocation de l'éducation contemporaine pour savoir comment aborder l'échange comme une partie normale de son activité, pas seulement au lien de la plus nouvelle politique, mais comme un moyen de vie.
Mots clée: *l'éducation contemporaine, repenser l'éducation, le cadre didactique, la formation professionnelle didactique et éducative, l'échange en éducation, l'organisation scolaire, la culture professionnelle, le prestige de la performance*

Este ştiut că societatea umană se dezvoltă pe parcursul istoriei sale în contextul diferitelor paradigme cărora le corespund şi anumite paradigme educaţionale ce urmăresc constituirea domeniului de dezvoltare a personalităţii membrilor săi. Astăzi educaţia se dezvoltă în arealul paradigmei socio-culturale a globalizării: anume informatizarea societăţii favorizează libera circulaţie a persoanelor şi comunicarea universală în societatea democratică ce aduce impulsuri calitative de desfăşurare a enculturaţiei[1] şi inculturii[2] ale căror efecte vizează individul şi societatea. Însă pentru a se considera şi a fi cetăţean al societăţii democratice libere, menţionează J. Delors (2000, p. 89), individul uman trebuie să aibă o anumită structură a personalităţii sale, indiferent de poziţia socială şi politică pe care o are, deci el trebuie să avanseze prin *deschiderea* actualei civilizaţii *spre spiritual*. Atare şansă favorizează starea oamenilor să vieţuiască în armonie şi în înţelegere în situaţia când ei deţin capacităţile psihice, morale şi spirituale dobândite prin experienţă şi prin efort personal şi concretizate în traseul şi în actul de învăţare, de educare. Aici trebuie să menţionăm că se prefigurează o interrelaţie între ofertele educaţiei şi influenţa factorilor externi asupra ei.

Pe parcursul anilor de democraţie şi de independenţă a ţării noastre în domeniul educaţiei s-au orchestrat varii „opere", deseori pe note false, care au provocat mai mult stări de trăiri dramatice şi de pendulare atât pe dimensiunea de sistem, de structură, cât şi pe cea a procesului de formare. În contextul acesta este cât se poate de elocventă ideea avansată de J. Delors că, în această stare şi în această situaţie, se pune problema *re-gândirii locului şi rolului educaţiei* în viaţa individuală şi socială sau *re-gândirea conceptului de educaţie* (idem). Subscriem la această idee dat fiind că în mileniul al treilea se accentuează *prologul executiv despre om şi despre neom în societatea compartimentală* în caste, religii, clase, grupări de partide antagoniste etc. care provoacă revoluţii, revolte, războaie, incultură, invidie, duşmănie, prejudecăţi, distrugere, dezumanizare. De aceea re-gândirea educaţiei va produce schimbarea prin *re-construcţia personalităţii membrilor societăţii/comunităţii pe noi coordonate şi pe o nouă paradigmă a devenirii fiinţei umane, deci pe făgaşul umanizării*. Aşadar, achiziţionarea de cunoştinţe şi de competenţe specifice domeniului sau ariei profesionale trebuie să fie suplimentat şi cu dorinţa/cu motivarea pentru învăţare, cu încrederea de sine, conştientizarea schimbării şi a siguranţei personale/profesionale în situaţii de incertitudine. Iată de ce această idee solicită *resurse umane sau oameni devotaţi şcolii* care să re-gândească şi să se implice într-un altfel de mod, să acţioneze pe noi dimensiuni de conştientizare şi de valorizare a domeniului educativ şi să fie *model al devenirii şi al fiinţării umane*.

Aceste resurse umane, aceşti oameni ai şcolii sunt, în primul rând, cadrele didactice, profesorii, fără de care şcoala nu este şcoală. Aşadar, care sunt obiectivele lor, în ce „se vede" şi cum „se vede" activitatea lor?

---

[1]Enculturaţie, proces de asimilare a unei forme de cultură, prin instruire şi educaţie pe toată perioada vieţii; adaptare culturală, un proces de internalizare de către individul uman a normelor şi a valorilor grupului (comunităţii, societăţii), în care se naşte şi trăieşte (DEX. Dicţionar ilustrat al limbii române. – Chişinău, ARC: GUNIVAS, 2007, p. 652)

[2] Incultură, lipsă de cultură (intelectuală); ignoranţă, neştiinţă. *Incult,* individ care este lipsit de o cultură elementară; necultivat, ignorant (DEX. Dicţionar ilustrat al limbii române. – Chişinău, ARC: GUNIVAS, 2007, p. 900)

Răspunsul acestor întrebări trebuie identificat în analiza procesului de predare/de formare a profesorului pentru activitatea la clasă ori în sala de studii cu elevii/cu studenţii care, după cum precizează G. Albu (2005, p. 5), nu mai poate fi doar la nivelul cunoştinţelor solicitate de disciplinele şcolare/de studiu. A cunoaşte elevii/studenţii şi a interacţiona adecvat cu ei implică alte obiective în activitatea cadrelor didactice care „se văd" în situaţia de a se face înţeleşi, de a fi persuasivi şi empatici, de a demonstra, de a atrage, de a încânta, de a provoca, de a consolida, de a convinge, dat fiind că atât creşterea, învăţarea, cât şi educarea/formarea semnifică o *angajare didactico-pedagogică totală, o conştiinciozitate de profesionist,* decât solicitarea docilă şi conformismul. De fapt, obiectivele acestea mai mult „se aud" retoric în activitatea cadrelor didactice, deoarece ea semnifică o comunitate destul de omogenă atât prin tendinţa ei socială şi morală, cât şi prin particularităţile ei de stil, tip, tact şi manieră sau demers. Astfel, oricât de deosebite ar fi temperamentele lor individuale, ele coincid prin atmosfera morală şi prin tendinţă activă, metodologică, praxiologică şi militantă a activităţii lor, menită să cucerească pentru elevii/pentru studenţii în formare fundamentele sau reperele vieţii libere şi sporirea conştiinţei de sine. Un astfel de *ancoraj mărturisit şi implicat în atitudinile lor pedagogice şi umanistice* conferă cadrelor didactice un netăgăduit caracter retoric, deoarece, chiar când manevrează instrumentarul metodologic, ele rămân oameni publici, individualităţi avântate în largul vieţii practice şi culturale pentru care doresc să cucerească noi valori sau pe care doresc să o direcţioneze spre scopuri şi obiective necunoscute ori abandonate de multă vreme. Deci cuvântul vorbit, mesajul şi discursul oral, în aceste condiţii, au o valoare superioară, dat fiind că profesorul desfăşoară o *activitate instructivă şi educativă profund etică*. Aici se întrevede adevărul că, potrivit lui Tudor Vianu (1991, pp. 22-26), cine vorbeşte „comunică" şi, concomitent, „se comunică", iar faptul sau actul lingvistic este în acelaşi timp „reflexiv" şi „tranzitiv", manifestându-se direct şi activ: intenţia reflexivă a manifestării actului lingvistic întrece cu mult intenţia lui tranzitivă ce se referă la un anume înţeles emotiv al ideilor/al conţinuturilor şi precipitat în intensitatea psihologică a subiectului. Aşadar, trebuie înţeleasă şi conştientizată simpla deosebire între *intenţia tranzitivă* (comunicarea obişnuită) şi *intenţia reflexivă* a limbajului/a discursului, aceasta fiind „un adaos de comunicări" prin care pătrundem în straturi mai adânci şi mai profunde ale aceluia care ni le transmite. În acest context elevii/studenţii sunt aidoma unor „cititori", care achiziţionează cunoştinţe „citind" şi decodificând obişnuinţele şi nivelul de gândire şi de expunere, stilul profesorului, acesta semnificând ansamblul notaţiilor pe care el le adaugă expresiilor sale tranzitive şi prin care comunicarea sa dobândeşte un *fel de a fi subiectiv*, împreună cu interesul ei propriu-zis educativ, obiectiv. Îmbogăţite cu aceste adaosuri, expresiile limbajului/ale discursului îi introduc şi îi implică pe elevi/pe studenţi în *intimitatea individualităţii didactice* a profesorului printr-o sferă proprie de a resimţi lumea şi viaţa. Stilul didactic este expresia individualităţii educative a profesorului; *frumosul şi binele în educaţie sunt frumosul şi binele realizate de oamenii şcolii în actul de formare a tinerei generaţii*. Or, distincţia priorităţii privind activitatea oricărui profesor este *valoarea* acesteia, cuprinzătoare, dominantă, definitorie şi sublimativă (avem în vedere interacţiunea firească a valorilor morală, teoretică, praxiologică, etică, estetică, vitală, religioasă, economică, juridică, politică etc.); profesorul trebuie să conştientizeze că orice valoare trebuie „apărată" împotriva nonvalorii. Activitatea profesorului este, în esenţa ei, *intenţională* şi de aceea, în funcţie de particularităţile talentului şi harului pe care le are fiecare, se disting diferite tipuri de profesori (profesor intuitiv, profesor vizionar, profesor plasticizator, profesor entuziast, profesor mentalese etc.), însă tipurile nu reprezintă, de altfel, niciodată unităţi închise, ele sunt mai degrabă cazuri limită, între ele pot exista nenumărate forme intermediare ce se identifică în „trăirea" de către elevi/de către studenţi a demersurilor şi valorilor actului didactic intenţional. Aceasta este necesar pentru elevi/pentru studenţi cu atât mai mult în realitatea nonbunulsimţismului (Vicol şi Voloh, 2015, pp. 48-57), a „sintezei contrariilor" şi a „dezechilibrelor vremii" când se autoafirmă şi aşa-numiţii oratori, spicheri nesupravegheaţi alias „vorbitori în scufie şi halat de noapte" care vorbesc ca un „Nea-Ntr-o Parte" sau „Zgândărilă pe lume" (vezi „Echilibrul între antiteze" de Ion Heliade-Rădulescu) ce semnifică doar atmosfera, şi ea cam abstractă, a obişnuinţelor de gândire şi de expunere, fără să amplifice discuţia ideilor, a metodologiilor într-un mesaj constructivist.

În acest context suntem tentaţi să evocăm unele dimensiuni ale stilului şi profilului cadrului didactic, însă nu cu scop biografic, dimensiunile încadrându-se în nivelul de gândire şi al capacităţilor de „a dezghioca" *semnele de întrebare ale cunoaşterii şi culturii*[3] *pedagogice* la care trebuie să răspundă cadrele didactice, cu atât mai mult că ideile, teoriile, iluziile şi înfrângerile pedagogice sunt condiţionate şi de limbajul în care se exprimă şi se trăiesc ca o viaţă care intră din când în când în umbră însă revine când nu te

[3] **Notă:** Trebuie menţionat că *funcţia culturală* a educaţiei este considerată de unii exegeţi (Ştefan Bârsănescu, Virgil Bărbat, Cezar Bârzea) comparabilă, ca importanţă, cu funcţia de predare. Universităţile formează, transmit, dezvoltă şi diseminează valori culturale, girează producţia şi consumul cultural, încurajează operele şi preocupările creatorilor, asumânu-şi astfel rolul de arbitru cultural, de pomovare a culturii umanistice. În situaţia de tranziţie universitatea îşi asumă rolul esenţial în „formarea culturii politice şi civice, în schimbarea mentalităţilor şi a atitudinilor, a relaţiilor sociale şi a concepţiei despre lume" (Cezar Bârzea).

aşteptţi atenţiei şi intereselor prezente. Or, cunoaşterea şi cultura pedagogică duc gândul spre viitor: în el proiectăm dorinţe şi expectanţe mereu sprijinite pe o anumită filosofie a educaţiei ce vizează deopotrivă viaţa prezentă cu certitudinile trecutului şi cu aspiraţiile viitorului. Însă nu numai prin atare acte ale acestui *azi permanent* se realizează cunoaşterea şi cultura pedagogică. Potenţialitatea *azi*-ului pedagogiei/educaţiei trebuie să prevină surprizele ce neagă trecutul ca o realizare concretă şi unică şi viitorul ca o împlinire de atâtea ori doar posibilă; aceste ipostaze temporale nu trebuie amestecate într-o unitate matematică amorfă în care dispare *înainte* şi *după*, în care *simultaneitatea*, deci *azi*-ul, este o iluzie ce ia locul oricărui concret. În pedagogie, în educaţie, spaţiul şi timpul, cu acel *azi* al lor, cu *prezentul permanent* al lor, îşi păstrează fiinţa concretizată în actul didactic. Or, atare *dinamism pedagogic* trebuie să îl gândim cât mai aproape de concret, respectându-i exigenţele fundamentale ireductibile al experienţei didactice şi educative, aceasta semnificând funcţia de legătură prin mişcare în spaţiu şi în timp a întregului sistem educativ. În general, drumul vieţii este ireversibil. *Azi*-ul teoriilor şi trăirilor noastre pedagogice are un drum entropic ce fundamentează existenţa codurilor, posibilitatea înţelegerii noastre cu realitatea, cu experienţa. În această dimensiune este implicat cadrul didactic prin coeficientul de corelaţie ce semnifică un instrument adecvat valorilor şi funcţiilor educaţiei.

Formarea profesională universitară se desfăşoară într-un cadru adecvat pentru înţelegerea şi realizarea activităţii de specialitate didactică şi psihopedagogică în scopul rezolvării diverselor probleme ale procesului şi sistemului educaţional ce presupune parcurgerea într-o manieră riguroasă şi bine documentată a cadrului teoretic şi empiric/praxiologic ce trebuie să fie valid şi bazat pe instrumente de influenţă adecvate şi pe analiza rezultatelor prin sesizarea justeţei acestora. Astfel, cadrul didactic „va difuza” prin reuşitele elevilor aceste rezultate comunităţii care va judeca valoarea, calitatea şi relevanţa acestei activităţi. Aşadar, reuşita elevilor semnifică „o grilă” de lectură directă a rezultatelor activităţii, referitoare la fenomenele comportamentale şi de competenţe ale elevilor şi un acces critic la „datele” formării şi pregătirii tinerei generaţii pentru inserţia socioprofesională. De fapt, metoda esenţială pe care o utilizează profesorul în actul didactic-educativ semnifică (Hăvăreanu, 2000, p. 9) un procedeu regulat, explicit şi reproductibil, o însuşire de etape intelectuale şi de reguli operatorii necesare pentru a rezolva o problemă şi această metodă este numită *demers didactic*. Astfel, profesorul se încadrează în *dualitatea activităţii* sale care înseamnă *Magistro populi* şi *Homo academicus* şi se supune criteriilor de evaluare/de promovare prevăzute în Carta universitară, dar îşi extrage prestigiul, se impune ca valoare în calitatea sa şi de membru al comunităţii ştiinţifice (Neculau, 1996, p. 16). *Astăzi societatea are nevoie de un alt tip de şcoală, împreună cu toate mecanismele ei de formare a profesorilor*. Specialistul şcolii are nevoie să comunice eficient, să interacţioneze fluent, să se adapteze la un mediu socio-profesional variabil al cărui corolar este dezvoltarea profesională de câteva ori de-a lungul vieţii (M. Singher, L. Sarivan). Astfel, dilema formării profesorilor devine dificilă: pe de o parte, se tinde spre masificarea/industrializarea/globalizarea educaţiei (clasele I-XII, deci 12 ani), pe de altă parte, cerinţele socio-economice impun un „rafinament” al pregătirii profesorilor. Aceasta înseamnă că transmiterea de cunoaştere/de cunoştinţe trebuie să se desfăşoare *rapid* (informaţia avansează exponenţial), *eficient* (informaţia se perimează într-un ritm greu de anticipat) şi *semnificativ* (există componente fundamentale ce dau vectorii de dezvoltare ai fiecărui domeniu). Această transmitere însă trebuie să genereze o nouă cunoaştere. Cum putem rezolva această dilemă?

Pregătirea profesorilor tinde spre realizarea scopului final al şcolii, şi anume: formarea unor elevi care să se dezvolte plenar într-o societate dinamică, adică profesorul trebuie să-i ajute să-şi construiască un *set structurat de competenţe funcţionale*. Însă acest set de competenţe relevă *setul de competenţe profesionale* care sunt formate studenţilor ca viitori profesori ai şcolilor. *Seturile respective de competenţe sunt formate în contextul celor două nivele de învăţământ: universitar şi preuniversitar*.

La nivelul universitar, *competenţa minimală* o reprezintă obţinerea unei certificări şi ea are *expresia competenţei dominante de specialitate*. În mod curent, *competenţa înseamnă capacitatea într-un domeniu dat sau capacitatea de a produce cutare sau cutare conduită (ceea ce subiectul este în măsură să perceapă, să facă/să realizeze cu muşchii săi, să cunoască, să-şi amintească etc.), deci capacitatea de a îndeplini în mod satisfăcător o sarcină dată*. Am ajuns şi aici la întrebarea: cum se optimizează transmiterea de cunoaştere/de cunoştinţe?

În condiţiile deschiderii spre noile educaţii, statutul profesorului este în declin, el manifestând posibilităţi reduse de a răspunde provocărilor meseriei, deoarece „dascălul cu vocaţie, profesorul cu har” este tot mai greu de găsit. Ieşirea din impas rezidă în *re-structurarea sistemului de formare iniţială şi re-conceptualizarea sistemului de formare profesională continuă*. Aceasta se înscrie în linia analizelor, sintezelor cu privire la şcoală, perspectivă ce permite punerea în evidenţă atât a mecanismelor re-gândirii, schimbării şi dezvoltării organizaţiei şcolare, cât şi a modalităţilor de a controla, de a dirija şi de a evalua rezultatele schimbărilor realizate. În acest context se justifică succesul unui nou curent educaţional numit de

majoritatea specialiştilor dezvoltare şcolară (school development). Deşi pare a fi o modă, nu e de mirare că toată lumea are ceva de spus despre dezvoltarea şcolară, de altfel, metaforic vorbind, dezvoltarea şcolară este considerată *aroma vremurilor*, dat fiind că specificul organizaţiei şcolare, comparativ cu alte tipuri de organizaţii, decurge din investirea ei cu *funcţia de a produce învăţare*, supunându-se logicii proceselor pedagogice (Alecu, 2002, p. 7).

Astfel „se vede" şi „se aude" experienţa/activitatea cadrului didactic sprijinită pe autoritatea didactico-ştiinţifică şi psihologică în disciplinele pe care le predă elevilor în *contextul umanizării*. Însă când activitatea cadrul didactic se îndepărtează de gândirea teoretică, de antropologie, de cultura, de etica şi de natura filosofică a educaţiei, atunci *procesul educativ se dezumanizează*. Mai jos prezentăm câteva pasaje dintr-un eseu al unui elev de la Colegiul de Ecologie din Chişinău:

„A fi profesor în Moldova, să recunoaştem, e rău. Există multe motive pentru care mulți nu vor să fie profesori. Dar ce se întâmplă când ajungi profesor pentru că trebuie și nu pentru că vrei? Toate acestea îi afectează direct pe elevi care au în fiecare zi în fața lor nu unul, ci mai mulți profesori. Aproape toți profesorii care vin zilnic și predau sunt ori plictisiți, ori furioși de-a dreptul, ori calmi, dar trişti.

Atunci când sunt plictisiți, vin la catedră, se așează, le dau elevilor ceva de conspectat și citesc ziarul sau pur și simplu se uită la ei și ei la el. În cel mai frumos caz vin și dictează, ia elevii scriu ca roboții, mecanic, apoape adormiți.

Când sunt furioși vin în clasă, trântesc ușa, pun absențe, țipă că nu există cretă/burete, deschid catalogul, ascultă, jignesc și dau numai 2 și 3 (pentru că un profesor, dacă vrea să îți dea 3, îți dă indiferent de cât de mult ai învățat). Sau vin nervoși, trântesc ușa și încep să își descarce nervii în fața clasei.

Starea de tristețe e chiar cea mai gravă. Un profesor calm și trist vine la lecţie sau la curs, nu e observat măcar de elevi, pune note de 10 pe nimic, se chinuie să predea, dar nu îl ascultă nimeni, nu pune absențe și nu pedepsește niciodată. Când obosește, pur și simplu se așează la catedră și privește trist spre clasa plină de elevi care se cred în junglă.

Există, din păcate, puțini oameni care predau de plăcere, care și-au ales meseria pentru că asta a fost visul lor de când se știu, care sunt mulțumiți de ceea ce fac.

Am un singur profesor pe care îl pot numi aproape perfect. Acesta vine în clasă, zâmbește de fiecare dată când intră pe ușă, pune absențe la toate lecţiile, ne ascultă fără să părăsească acel zâmbet care ne liniștește, ne predă și apoi discutăm despre orice. Suntem prieteni când trebuie, dar și elev-profesor când e situația. Vorbim pe messenger, râdem, glumim, dar suntem serioși când vine vorba de a preda, de a da teste și a pune note. La lecţia unui asemenea profesor nu poți să nu înveți, să nu participi. Dacă nu de dragul materiei, cel puţin din respect pentru omul care ți-o predă.

În viziunea mea, un profesor perfect e acela care reușește să se impună prin felul lui de a fi, nu prin prea multă seriozitate și în nici un caz prin frică. La lecția unui profesor bun te duci de drag și te pregătești chiar și atunci când nu ai nici un chef, doar ca să nu îl dezamăgești.

Din cauza situației grave în care se află tot acest sistem educaţional, noi, elevii, pierdem cel mai mult. Un profesor plictisit nu explică cum trebuie, un profesor furios pe salariul lui de nimic uită să predea și doar tună/fulgeră/lovește în stânga și în dreapta, iar un profesor calm pur și simplu nu face nimic.

Ca să fii profesor nu trebuie doar să îți cunoști materia. Trebuie să știi și cum să o predai, să îți placă ceea ce faci și să respecți dacă vrei să fii respectat cu adevărat".

Ce semnifică aceste rânduri? Cu siguranţă, ele sunt revărsări de conştientizare, de evaluare, de atitudini şi de îngrijorare pentru generaţia în formare, generaţia pe care o educă profesorul, generaţia care îi evaluează activitatea, atitudinile, comportamentul, manierele, etica... De aici, tensiunea creativă între dezvoltarea individuală şi cea de grup, între izolare şi colaborare, între individualism şi colectivism reprezintă un paradox al şcolii contemporane.

Inima profesorului e largă, însă unii şi-o poartă strâmtă şi plină de amărăciune. De aici şi întrebarea profesorului „Cine sunt eu să-i schimb pe alţii?", dar şi a elevului/a studentului ca replică: „Cine eşti tu să mă schimbi?". Astfel, se pune *problema condiţiei umane* ca obiect de *intervenţie educativă transcendentală* (trans-disciplinară) şi ca *emanaţie de potenţialitate şi dârzenie interioară* şi ca *stare de conştiinţă în relaţiile exterioare*, ca structuri biologice, psihice şi raţionale: or, *structura psihologică* a persoanei umane nu poate fi înţeleasă în afara aspectului evolutiv, fără *infrastructura biologică* pe care ea se fundamentează şi fără *suprastructura socială* în care ea se integrează şi care concură la o integrare a *Eu*-lui ca supremă expresie conştientă a personalităţii (structura bio-psiho-socială a condiţiilor existenţei umane). Astfel, *condiţia umană oglindeşte conexiunea originală şi evolutivă a fenomenologiei psihologice cu cea biologică şi cu cea socială*. Aşadar, elevul/studentul trebuie să aibă „noroc" la învăţătură, mai ales la profesori. Cât valorează norocul la profesori? Unul dintre răspunsuri ar fi: Cât cuvântul acestuia! De aceea profesorul nu trebuie întotdeauna să întoarcă pagina vieţii/activităţii didactice, uneori el trebuie şi să o rupă. Aceasta este necesar pentru că cele mai multe altercaţii sau conflicte ale profesorului cu elevii/cu studenţii provin din realitatea sau din situaţiile că el nu-şi exprimă bine şi clar propriile gânduri şi atitudini, iar pe cele ale elevilor/ale studenţilor le

interpretează eronat; nu există respect după jignire şi încredere după trădare!; modalitatea prin care sunt trataţi elevii/studenţii spune totul despre profesor!

Ceea ce există astăzi ca fiind lapsusuri, constrângeri şi probleme specifice în educaţie a fost semnalat începând cu anul 2005. Astfel, în textul Hotărârii de Guvern (2005) nr. 288 din 15.03.2005 obiectivul 2 „Realizarea accesului universal la învăţământul gimnazial" relevă indicatorul de monitorizare cu privire la *nivelul ştiinţei de carte* la persoanele de 15-24 de ani. Acest indicator reiese din Declaraţia Mileniului a Naţiunilor Unite ce se rezumă la dezvoltarea umană drept obiectiv de importanţă primordială (New York, 2000) şi care vizează *menţinerea echilibrului între rezultate şi contribuţii*. În Raportul Naţional se menţionează că acest deziderat al Declaraţiei se întrevede în ancorajul unor obstacole, printre care se menţionează incoerenţa şi inconsistenţa reformelor şi *lipsa unei doctrine coerente a politicilor educaţionale în Republica Moldova*. De aici intervin şi sarcinile respective printre care se impun modificarea politicii educaţionale a Republicii Moldova şi edificarea unui sistem educaţional modern şi democratic, bazat pe valorile naţionale şi universale. Acţiunile trebuie axate pe eficientizarea managementului resurselor umane, financiare şi materiale din cadrul sistemului educaţional şi *implementarea unui nou model de pregătire şi perfecţionare a cadrelor didactice*.

Una dintre dimensiunile de *re-gândire a educaţiei* este identificată şi în Hotărârea Guvernului (2014) nr. 4 din 14 ianuarie 2014 în care se precizează că abilitatea ţării „Competitivitatea naţiunii" depinde în mare măsură de *capitalul intelectual* şi de modul în care se investeşte în dezvoltarea şi valorificarea acestuia. Însă competitivitatea naţiunii şi formarea capitalului intelectual al ei „ricoşează" în educaţie din cauza anumitor constrângeri şi probleme specifice/caracteristice, unele dintre acestea fiind:

- Managementul ineficient şi lipsa culturii guvernării instituţiilor de învăţământ de toate nivelurile;
- Criza profesiei de pedagog, cadrele îmbătrânite şi demotivate;
- Sistemul ineficient de evaluare şi de stimulare a cadrelor didactice pentru inovaţii şi performanţe didactice, ştiinţifice, tehnologice;
- Mixul de competenţă al cadrelor didactice este în disonanţă cu provocările noului context socioeconomic;
- Sistemul ineficient de formare continuă a cadrelor didactice din învăţământul profesional de toate nivelurile;
- Criza morală şi etică din sistemul educaţional;
- Existenţa unor bariere în realizarea mobilităţii academice şi profesionale determinate de un număr mare de formalităţi pentru accesul în activitatea didactică şi ştiinţifică.

Constrângerile şi problemele menţionate persistă şi astăzi în şcoală şi este evident că acţiunile şi atitudinile multora din sistemul educaţional rămân insensibile la experienţa „vieţii din şcoală" şi la celei din afara ei, dat fiind că fluctuaţiile ei nu se corijează cu alţi factori ai vieţii economice şi social-culturale printr-un mecanism pe care nimeni nu l-a analizat în profunzime şi detaliat. Deci nu se acordă atenţie tuturor elementelor din afara şcolii şi nu se analizează relaţiile lor, iar educaţia nu este reprezentată ca un factor primordial în aceste relaţii. În esenţa acestui mecanism nu trebuie să se supraevalueze eficacitatea acestor relaţii dat fiind că viaţa şcolii, educaţia în general, nu este reversibilă, experienţele ei nu se mai pot repeta în aceleaşi circumstanţe reformatoare şi erorile lasă adesea urmări şi consecinţe ireparabile. Aşadar, este imperios necesar „să sfărâmăm" ecranul format de-a lungul vremii între pedagog şi ştiinţa despre el şi despre educaţie, între profesor şi elev/student, punându-i la dispoziţie datele esenţiale ale acestei ştiinţe pentru a-l face să se cunoască pe sine însuşi, dar şi să cunoască destul de competent fenomenul specific al educaţiei care se identifică în titlul „*Elevul, acest necunoscut/Studentul, acest necunoscut*". Astfel, sarcina şi misiunea socio-educativă a profesorului este evidentă: el trebuie să edifice omul realizat, omul maturităţii în faza lui de devenire supremă, cu elementele biografice strict necesare identităţii lui.

Se afirmă de multe ori că dacă dăruieşti voinţă, atunci iei putere din drumul generos pe care îl parcurge gândirea şi prestanţa pedagogică. Aceasta înseamnă că prestezi activitatea cu diverse sfaturi ilustrată cu multe istorii, exemple şi întâmplări tradiţionale, contemporane morale urmărind scopul educativ şi patriotic cu *triumful profesional, umanistic şi cultural-civilizator, al progresării în tot lucrul bun*, dat fiind că fiecare individ trebuie să se lumineze cât mai mult pentru a se putea ridica şi a sta deasupra problemelor vieţii; fiecare trebuie să observe, să se supravegheze zilnic, pentru a nu cădea din *cinstea sa profesională*, iar aceia care se văd căzuţi să se ostenească a se ridica căci pot face aceasta cu *darul educaţiei*. Activitatea profesorului semnifică anumite istorii specifice ale unor idei sau doctrine şi au un caracter profund deosebit de cel al istoriei propriu-zise. Ele sunt constituite şi organizate de mintea profesorului, probate prin numeroase aplicaţii şi interpretări la contactul direct cu realităţile şi au ineditul lor, mereu surprinzător, ca şi în istoria cea mare; de la Comenius până astăzi – câtă istorie în educaţie! Ele sunt pasionante şi pentru că

reflectă adeseori, cu o reuşită sinceritate, capacitatea profesorului de a se înţelege pe el însuşi şi de a fi înţelese intenţiile şi intervenţiile sale privind profilarea naturii fiinţei umane a elevului/a studentului.

Însă după o lungă perioadă de atitudine şi gândire pedagogică, precumpănitor analitică, ce şi-a pus amprenta nu numai pe organizarea vieţii, dar şi pe ştiinţele ei, ne aflăm în faţa acestei noi *regândiri a educaţiei* ca o formă nouă de *gândire sintetică* a cunoaşterii a cărei autenticitate este indubitabilă. Este ea semnul că în adâncurile conflictelor şi armoniilor dintre ideile generatoare ale existenţei noastre apar sinteze viguroase şi noi ale marilor interese umane şi sunt în pregătire, pentru a ne duce poate la o viaţă de o mai puternică unitate către care pare a ne îndemna istoria?! Nu este oare actul de cunoaştere şi act de istorie?! Ce este istoria dacă nu readucerea în gândirea noastră activă a unor mari procese ale existenţei umane?!

Să luminăm cu cea mai curată, înţeleaptă, luminată şi înflăcărată „*credincioşie*” *educativă* şi atare „osteneală” a profesorului este aducătoare de daruri educative: nu este altă moştenire mai frumoasă şi mai preţioasă, nici reazem mai puternic în viaţa elevului/a studentului decât *creşterea şi educarea bună* a lor în spiritul valorilor naţionale, a credinţei şi a legii noastre străbune, şi aceasta se identifică în „*stăruirea*” *didactică* a profesorului şi de aici în şcoala unde elevii/studenţii stăruiesc în învăţare coboară darul educaţiei. Or, să ne facem bine socoteala faptelor, aceasta semnificând *lucrul bine făcut pentru educaţie şi cultul performanţei*.

În concluzie reiterăm ideea de regândire a educaţiei prin prisma formării profesionale a cadrelor didactice care trebuie să conştientizeze că şcoala semnifică organizaţia ce produce învăţare şi această „producere” este un proces complex şi dinamic, iar profesorul trebuie să-şi adapteze activitatea noilor provocări ale educaţiei contemporane pentru ca să ştie cum să abordeze schimbarea ca o parte normală a activităţii sale, nu doar în legătură cu cea mai nouă politică, ci ca un mod de viaţă. Motivul pentru care avem nevoie de profesori capabili de implicarea în procesul de schimbare este relaţionat de descoperirea că schimbarea este non-lineară, plină de surprize, iar identificarea unor noi modalităţi de gândire ne-ar ajuta să facem faţă exigenţelor faţă de „*Elevul/studentul, acest necunoscut*”, dat fiind că nu poţi avea elevi/studenţi care învaţă permanent şi colaborează eficient dacă nu ai profesori cu aceleaşi caracteristici (Crişan, 2003); mai mult, o serie dintre obiectivele pentru elevi – a le dezvolta simţul responsabilităţii pentru exercitarea unui scop, dezvoltarea deprinderilor şi capacităţilor de investigare, a competenţelor de muncă în echipă şi de adaptare la schimbări – sunt tocmai abilităţile cerute de agenţii schimbării. Or, schimbarea trebuie conştientizată profesional prin a considera că dinamismul, complexitatea şi imprevizibilitatea nu mai sunt lucruri ce ne stau în cale, ele sunt normale.

Bibliografie

1. Albu, G. (2005). *O psihologie a educaţiei*. Iaşi: Institutul European, p. 5.
2. Alecu, S. (2007). *Dezvoltarea organizaţiei şcolare: managementul proiectelor*. Bucureşti: E.D.P., R.A., p. 7.
3. Crişan, Al. (2003). *Reformă la firul ierbii. Programul Educaţia 2000+ sau lecţiile unui proiect de schimbare*. Bucureşti: Humanitas.
4. „Cu privire la aprobarea Obiectivelor de Dezvoltare ale Mileniului în Republica Moldova până în anul 2015 şi a Primului Raport Naţional “Obiectivele de Dezvoltare ale Mileniului în Republica Moldova”, în ”Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 46-50 (1645-1649), 25 martie 2005, pp. 93-94, 98, 102-105.
5. „Cu privire la aprobarea Foii de parcurs pentru ameliorarea competitivităţii Republicii Moldova”, în Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 17-23 (4656-462), 24 ianuarie 2014, p. 53, 62-64.
6. Delors, J. (coord.). (2000). *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al C.I.E. în secolul XXI*. Iaşi: Polirom, p. 89.
7. Hăvăreanu, C. (2000). *Metodologia cercetării în ştiinţele sociale*. Iaşi: EROTA, p. 9.
8. Neculau, A. (1996). Vocaţia social a universităţii. În *Clasic şi modern în psihopedagogia socială* (coord. Mihai Şleahtiţvhi). Chişinău: Ştiinţa, p. 16.
9. Vianu, T. (1991). *Arta prozatorilor români*. Chişinău: Hyperion, pp. 22-26.
10. Vicol, N. şi Voloh, L. (2015). Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice: perspective tradiţionale şi axiologice. În *Tradiţii şi valori în formarea profesională a cadrelor didactice în învăţământul preşcolar şi primar*. Bălţi: Tipografia din Bălţi, pp. 48-57.

SPIRITUALITATE ÎN EDUCAȚIA MEDICALĂ ACTUALĂ
SPIRITUALITY IN CURRENT MEDICAL EDUCATION

Conf. univ. dr. HORIA MANOLEA, Prof. univ. dr. VERONICA MERCUȚ*,*
Prof. univ. dr. SANDA MIHAELA POPESCU, Prof. univ. dr. MONICA SCRIECIU*,*
Prof. univ. dr. MIHAELA ȚUCULINĂ, Asist. univ. dr. MIHAELA STAN*,*
*Șef lucrări LORENA DIJMĂRESCU**, Șef lucrări MARIA MAGDALENA MANOLEA***

**Facultatea de Medicină Dentară*
*** Facultatea de Moașe și Asistență Medicală*
Universitatea de Medicină și Farmacie din Craiova

Rezumat

În contextual actual al ignorării problemelor spirituale ale pacientului în cadrul practicii medicale și al desacralizării relației medic-pacient, educația medicală necesită o reevaluare a metodelor de abordare, mai ales din punct de vedere spiritual. În școlile civilizației occidentale, și în special în cele americane, se constată o creștere galopantă a interesului pentru introducerea în cadrul curriculum-ului educațional medical a diferite forme de educație în spiritualitate. În România, ca și în alte țări aflate în tranziție postcomunistă, perspectivele integrării europene impun armonizarea firească a tendințelor spre o educație pentru creație spirituală de valori, inclusiv morale, cu păstrarea valorilor spirituale tradiționale și evitarea derapajului educațional orientat spre consumul de valori.

Abstract

In the current context of ignoring the patient's spiritual issues in the medical practice and of the doctor-patient relationship desacralization, medical education requires a reassessment of the approach methods, especially from the spiritual point of view. In the schools of Western civilization, and especially in the US, there is a growing interest in introducing in the medical educational curriculum of various education forms in spirituality. In Romania, as in other countries currently in a post-communist transition, the outlook of the European integration requires a natural harmonization of the tendencies towards an education for creation of spiritual values, including moral ones, with the traditional spiritual values preservation and the avoidance of an educational slippage oriented to values consumption.

Introducere

O primă problemă care apare în cadrul practicii medicale, fiind însă doar reflectarea unei paradigme culturale a societății moderne occidentale, este tendința de a industrializa actul medical iar o a doua problemă pe care o putem observa în realitatea înconjurătoare este aceea care evidențiază faptul că indiferent dacă se practică o medicină curativă sau una profilactică, scopul este dobândirea sănătății trupești a omului, ignorându-se în fond, problemele sale spirituale (1). Desacralizarea relației medic-pacient, reducerea acesteia la o colaborare între parteneri egali (în care factorul decizional este de fapt pacientul) reduce forța autorității recomandărilor medicale, generând reducerea complianței, reducerea eficienței terapeutice și amplificarea patologiei iatrogene (inclusiv prin omisiune) (2).

Temerea privind o potențială dezumanizare a lumii ca rezultat al progresului tehnic a fost exprimată în mai multe rapoarte ale UNESCO privind educația. Raportul Delors, privind viitorul educației, arată că, în prezent, creșterea economică generală nu mai poate fi considerată mijlocul ideal de reconciliere a progresului material cu echitatea, cu respectul pentru condiția umană și pentru natură (3).

Simțim în lumea contemporană din ce mai acut tensiunea dintre spiritual și material, iar societatea tânjește după un ideal și după valori pe care să le poată califica drept morale. În aceste condiții, se poate aprecia că se impune o reevaluare contemporană a conceptului de educație. Educația a fost și este încă înțeleasă ca un proces de formare fie din exterior, fie ca unul din interior (4). Educația are rolul de a încuraja pe fiecare individ să acționeze conform propriilor tradiții și convingeri și în deplinul respect al pluralismului, să își ridice mintea și spiritul pe planul universalului și, într-o anumită măsură, să își depășească propriile limite. Nu este exagerată aprecierea că viitorul omenirii depinde de aceasta. Pentru a depăși situația actuală din educație, când încă nu s-a ajuns la recunoașterea unui fond comun de valori pe care societatea românească de azi să le considere ca suficient de pertinente pentru a-și întemeia pe ele atât programul său, cât și sistemul educațional se impune înțelegerea faptului că nu se poate concepe educația în afara unui sistem axiologic (4). Există multiple motive pentru a pune din nou accentul pe dimensiunile morale și culturale ale educației, astfel încât fiecare dintre noi să poate percepe individualitatea celorlalți și să înțeleagă mersul nesigur al lumii spre unitate, dar acest proces trebuie început prin cunoașterea de sine, printr-o călătorie interioară ale cărei puncte de reper sunt cunoașterea, reflecția și practica autocriticii. (3).

Educația trebuie să ajute la formarea unui nou umanism cu o componentă etică esențială, și să contribuie la cunoașterea și respectarea culturii și valorilor spirituale ale diferitelor civilizații, ca o contragreutate la o globalizare care altfel nu ar fi privită decât în termeni economici și tehnologici.

Sentimentul unor valori importante devine fundamental pentru o educație umanistă și democratică în secolul XXI.

Se afirmă adeseori că societatea în tranziție generează criza valorilor morale iar lipsa unor repere axiologice ale educației provoacă o anumită nesiguranță a cadrelor didactice privind scopurile și mijloacele educației morale. Soluționarea problemei educației pentru valori morale și etici profesionale presupune atât demersuri teoretice cât și consecințe practice (5).

Din dorința de a acoperi toate nevoile și cerințele pacienților, trebuie utilizate diverse metode de abordare, inclusiv cele spirituale. Stabilirea unei relații pozitive medic–pacient este esențială pentru o asistență spirituală eficientă. Pentru ca pacienții să se simtă confortabil discutând subiecte personale cum ar fi spiritualitatea, ei vor trebui să simtă că pot avea încredere deplină în medicul lor și respect din partea lui. Abilitatea de apropiere cu respect și cu tact de credințele pacientului cere abilități de interpretare atât a expresiilor verbale, cât și a celor non-verbale (6).

Introducerea spiritualității în curriculum-ul educației medicale

Relația curriculum- valori morale- imperativele lumii contemporane funcționează într-un anumit context politic și cultural. Se pune problema cum să fie introduse în curriculum valori, activități al căror scop este formarea comportamentului moral – sinteză între judecata morală și angajarea morală; cum să formăm la viitoarele cadre medicale valori evitând atât dogmatismul cât și indiferentismul? Aceasta deoarece, o adevărată cultură morală trebuie să fie un ansamblu coerent de cunoștințe, criterii și capacități, iar nu o îndoctrinare (7).

Dacă în 1993, mai puțin de 4% din școlile americane aveau cursuri de religie și spiritualitate în medicină, până în 2000 procentajul lor a crescut la 52%, în 2004 la 67%, pentru a ajunge în 2008 ca 84% din școlile medicale americane să cuprindă aceste aspecte în curriculum (8) Tot în 2008, în Marea Britanie aproximativ 60% din școlile medicale ofereau diferite forme de educație în spiritualitate. Totuși, există multe diferențe între școlile medicale în ceea ce privește conținutul, forma, cantitatea sau personalul didactic implicat în predarea acestor cursuri și apare deja necesară introducerea unui curriculum standardizat pe spiritualitate în toate școlile medicale (9).

Într-un studiu din 2002 Anandarajah propune un tipar pentru curriculum-ul programelor medicale, care include cunoașterea cercetării științifice a credințelor și religiilor lumii, importanța auto-înțelegerii spirituale și a percepției holistice a pacientului, învățarea despre evaluare spirituală și îngrijire spirituală, dar și experiențe practice cu reprezentanți ai clerului sau folosind resurse comunitare (10).

În general, viitori medici și facultățile medicale recunosc o dimensiune spirituală în furnizarea serviciilor de sănătate și de necesitatea unui sprijin spiritual pentru îngrijirea corespunzătoare a pacienților. Totuși, există o lipsă de consens dacă acest lucru ar trebui să fie realizat de către medici sau alte persoane calificate în acest scop. Managementul problemelor spirituale cu impact asupra pacientului ar trebui să fie inclus în programa școlară, dar lipsește un cadru general cu privire la modul în care să fie predate și evaluate aceste cursuri (11).

Se apreciază totuși că instituirea unor cursuri de morală (etică) este necesară, dar nu și suficientă.

Spiritualitate în educația medicală românească în contextul contemporan

După căderea zidului Berlinului, Dalai Lama îi spunea prietenului său Vaclav Havel, care a devenit președintele noii Cehosclovacii independente, că își dorea ca țările Europei de Est, cu trecutul lor puternic socialist, să vină cu un regim de sinteză, între socialism și capitalism. Dar acele națiuni au adoptat modelele pieței libere a capitalismului (12).

În procesul general de trecere de la trancendentalism și absolutism axiologic spre imanentism și relativism moral, nu s-a conturat încă în occidentul european un sistem valoric care să ia locul sistemului valorilor creștine (13). Societatea românească, după aprecierile cele mai probabile, a conservat mai bine valorile tradiționale, culturale, spirituale. Se impune în mod firesc să fie elaborată o politică și o strategie educațională care să conserve tot ce avem mai bun valoric și care să deschidă spre dezvoltarea acestor valori prin creație spirituală originală (7).

Deoarece de la descreștinarea progresivă a societății occidentale nu a mai existat consens în jurul unui sistem de valori structurat coerent, terenul gol a fost umplut cu valori izolate sau cu principii prea generale, cum ar fi „apărarea drepturilor omului” (13). Dacă educația civică, centrată pe drepturile omului, presupune mai ales raportarea la consumul de valori, educația morală înțeleasă în toată complexitatea ei vizează dezvoltarea personalității prin și pentru creația spirituală de valori (7).

În condițiile secularizării lumii contemporane, o soluție la problema educației morale apare a fi „înlocuirea trancendenței prin sens” și educarea unei „etici a dialogului” (14). Obiectivele generale ale

formării morale- cognitive, afective, volitive- se consideră a fi : cunoaşterea valorilor; justificarea teoretică a valorilor; sentimentul obligației; voința de a conforma conduita la aceste valori; dorința de a acționa conform acestor valori. Opțiunea pedagogică este sintetizată astfel: „Mai întâi prin experiența proiectului și a contractului liber discutat și asumat se poate face învățarea unei moralități deschise… Adultul trebuie să suscite reflecția, distanțarea critică și în acelaşi timp să dea exemplul de respectul altuia" (15).

În viziunea bisericii ortodoxe, medicina de care am avea nevoie este una care s-ar întemeia pe adevărul revelației și pe modul de gândire creştin, altfel spus ar fi necesară gândirea unei științe medicale creştine (1). Misiunea Bisericii în domeniul medical este o datorie nu numai pentru clerici, ci şi pentru laicii ortodocşi care lucrează în domeniul sănătăţii, care sunt chemaţi să creeze toate condiţiile pentru ca bolnavii să se bucure fie direct, fie indirect de mângâiere religioasă. Recunoscând repercusiunile potențial benefice ale faptului că medicina e tot mai mult orientată în direcția prognozei și profilaxiei, și salutând concepţia integrală despre sănătate și boală, Biserica avertizează cu privire la încercările de absolutizare a uneia sau alteia din teoriile medicale, reamintind importanța menținerii priorităților spirituale în viața omenească (16).

Concluzii

Fără o educație morală nu ar fi posibilă formarea pentru respectarea și crearea normelor de etică profesională.

Există tendința în numeroase țări ale civilizației occidentale de a reveni la educația morală centrată pe demnitatea omului ca ființă creatoare spiritual, după ce s-a pus accent în perioada postbelică pe educația civică centrată pe valori politico-juridice. În România, ca și în alte țări aflate în tranziție postcomunistă, perspectivele integrării europene impun armonizarea firească a tendințelor spre o educație pentru creație spirituală de valori, inclusiv morale, cu păstrarea valorilor spirituale tradiționale și evitarea derapajului educațional orientat spre consumul de valori.

Bibliografie

1. Ciocan T., O pastorație pentru sănătate și medicina preventivă. Disponibil: www.crestinortodox.ro.
2. Vulpoi C., Ungureanu, G., Stoica, O. (2012). Relația medic-pacient – educație terapeutică și implicații bioetice. *Revista Română de Bioetică*, vol. 10, nr. 3, iulie-septembrie 2012, Vol. 5, nr. 2.
3. Delors J. (coord.). (2000). *Comoara lăuntrică. Raportul UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în sec. XXI*. Iaşi: Editura Polirom.
4. Stanciu, I. Gh. (1995). *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX.* Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică.
5. Monteil J.M. (1997). *Educație și formare.* Iaşi: Editura Polirom.
6. Dinu Nisa. (2015). Modalități prin care medicii pot aborda îngrijirea spirituală. *Viața Medicală* 10 (1312).
7. ***Institutul de Ştiințe ale Educației. (2001). *Educația morală și eticile profesionale într-o lume în tranziție – raport de cercetare*. Disponibil: http://nou2.ise.ro/.
8. Koenig, H.G., Hooten, E.G., Lindsay-Calkins, E., Meador, K.G. (2010). Spirituality in Medical School Curricula: Findings from a National Survey. *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 40(4): 391-398.
9. Neely, D., Minford, E.J. (2008). Current status of teaching on spirituality in UK medical Schools. *Med Educ*, 42: 176–1820.
10. Anandarajah, G. (2002). Designing and Implementing Spirituality and Medicine Curricula for Medical Students and Residents: Getting Started. *Ann Behav Sci Med Educ*, 8(1):28-36.
11. Harbinson, M.T., Bell, D. (2015). How should teaching on whole person medicine, including spiritual issues, be delivered in the undergraduate medical curriculum in the United Kingdom? *BMC Medical Education*, 15:96.
12. Goleman D. (2015). *Forța binelui. Viziunea lui Dalai Lama pentru lumea de azi.* Bucureşti: Editura Curtea Veche.
13. Xypas, C. (1996). *Education et valeurs. Approches pluriells.* Pariş: Ed. Anthropos.
14. Houssaye J. (1992). Le triangle pedagogique,Ed. Peter Lang.
15. Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*, Les Presses Universitaires de France, Paris, 1995.
16. Ica I., Marani, Germano. (2002). *Gândirea socială a Bisericii, Fundamente - documente - analize - perspective.* Sibiu: Editura Deisis.

SPIRITUALITATE, MITURI, LEGENDE DESPRE MEDICINA DENTARĂ
SPIRITUALITY, MITHS, LEGENDS ABOUT DENTAL MEDICINE

Asist. univ. dr. MIHAELA STAN, Prof. univ. dr. VERONICA MERCUȚ,
Prof. univ. dr. MONICA SCRIECIU,
Conf. univ. dr. HORIA MANOLEA, Prof. univ. dr. SANDA MIHAELA POPESCU
Facultatea de Medicină Dentară, UMF Craiova

Rezumat

Religia, medicina și sistemul de îngrijiri medicale au fost interrelaționate într-o modalitate sau alta, în toate grupurile etnice, încă de la începuturile înscrisurilor istorice. Relația dintre cele două domenii nu a fost întotdeauna una amicală.

Credințele și practicile religioase și spirituale sunt frecvent utilizate de pacienți pentru a face față bolii și a altor schimbări stresante de-a lungul vieții. Date despre afecțiunile din sfera oro-dentară și posibilitățile de tratament, apar atât în scrierile biblice, dar și în textele antice. În Biblie și în lucrările lui Herodot apar referințe despre scrâșnitul dinților. Există dovezi că primele teorii privind bolile dinților și primele tratamente dentare datează din antichitate. Pentru formarea practicienilor în domeniul medical au fost responsabile instituțiile religioase pentru sute de ani, iar în epoca modernă, aceste sisteme au fost separate, apariția acestei divizări fiind evidentă, mai ales, în țările foarte dezvoltate.
Cuvinte cheie: *religie, boli dentare, tratamente dentare*

Abstract

Religion, medicine and health care system were interrelated in one way or another, in all ethnic groups, mentioned since the beginning of historical writings. The relationship between the two areas was not always friendly one.

Religious and spiritual beliefs and practices are commonly used by patients to cope with illness and other stressful changes throughout life. Data on the oral-dental disease and treatment possibilities appear both in biblical writings, but also in ancient texts. In the Bible and the works of Herodotus appear references about teeth grinding. There are evidences that the early theories of dental diseases and early dental treatments dating from antiquity. The religious institutions have been responsible, for training health professionals in the field of medicine for hundreds of years. In the modern era, these systems were separated; the occurrence of this division is evident, especially in highly developed countries.
Key words: *religion, dental diseases, dental treatments*

Doctrinele religioase influențează deciziile privind sănătatea și comportamentele legate de sănătate. În scripturile iudeo-creștine, de exemplu, se pune accent pe grija pentru corpul fizic, acesta fiind considerat ca un „templu al Duhului Sfânt" (a se vedea 1 Corintian 6: 19-20) [1]. Scrieri religioase specifice altor tradiții religioase accentuează, de asemenea, responsabilitatea persoanei în ceea ce privește grija și hrănirea corpul fizic [2, 3, 4].

Comportamentele umane care au potențialul de a dăuna organismului sunt, de obicei, descurajate. Acest aspect considerat adecvat este evidențiat în învățăturile și influențele din amvon și în cadrul grupurilor sociale religioase.

Religia, medicina și sistemul de îngrijiri medicale au fost inter-relaționate într-o modalitate sau alta, în toate grupurile etnice, încă de la începuturile înscrisurilor istorice [5].

În epoca modernă, aceste sisteme de îngrijire și vindecare au fost separate, apariția acestei divizări fiind evidentă, mai ales, în țările foarte dezvoltate; în multe țări în dezvoltare există o mică separare sau nu există o divizare a acestor sisteme. De fapt, pentru sute de ani, instituțiile religioase au fost responsabile pentru formarea practicienilor în domeniul medicinei [6]. În trecut a existat o relație între teologie și științele medicale, fără a se putea trasa o linie de demarcație între cele două. Andrew White (în 1898) constata că relația dintre cele două domenii nu a fost una amicală. Unele persoane considerau că nu este moral din punct de vedere religios să caute remedii pentru diferite afecțiuni prin alte metode decât prin cele spirituale, iar ateiștii considerau că orice problemă medicală se rezolvă cu ajutorul medicinei. Asocierea dintre fizicieni și ateism a dus la nașterea unui proverb: „acolo unde există trei fizicieni sunt și doi ateiști" [7].

Alternativele religioase la medicină au determinat apariția mai multor sfinți care "vindecau" boli specifice: Sfântul Remy te scapă de febră, Sfântul Gall vindecă tumorile, Sfântul Valentin vindecă epilepsia, Sfântul Christopher vindecă bolile de gât și lista continuă. Cu mult timp înainte, nu exista profesia de medic dentist, iar oamenii care sufereau de afecțiuni dentare o invocau pe Sfânta Apollonia, ocrotitoarea stomatologiei, pentru eliberarea durerii și vindecarea afecțiunii dentare. Conform relatărilor cu privire la viața acesteia, Apollonia a fost torturata în Alexandria, Egipt, prin extragerea violentă și sfărâmarea dinților săi. De aceea, este cunoscută ca fiind ocrotitoarea stomatologiei și a celor care sufereau de dureri de dinți sau de alte probleme dentare [7].

Credințele și practicile religioase și spirituale sunt frecvent utilizate atât de pacienții cu afecțiuni medicale cât și de pacienții cu boli psihiatrice, pentru a face față bolii și a altor schimbări stresante de-a lungul vieții [6].

Date despre afecțiunile din sfera oro-dentară și posibilitățile de tratament, apar atât în scrierile biblice, dar și în textele antice. Vom relata felul în care scrâșnitul dinților, manifestare frecventă la persoanele sănătoase sau cu diverse afecțiuni generale, este reflectat în scrierile istorice.

Astfel, în Biblie, în Vechiul și Noul Testament, referințele despre scrâșnitul dinților [8] sunt menționate ca fiind asociate persoanelor agresive, răutăcioase, dușmănoase, cu furia reprimată, dar și persoanelor cu unele boli generale neurologice, precum epilepsia.

În Psalmul 37:12 se afirmă: „Cel rău face planuri împotriva celui neprihănit și scrâșnește din dinți împotriva lui”, iar în Psalmul 112:10 „Păcătosul vede lucrul acesta și se mânie, scrâșnește din dinți și se topește”.

În Evanghelia după Marcu, la 9:18, scrâșnitul dinților este asociat la copii cu crizele de epilepsie, fiind descris ca un simptom în cadrul acestei maladii: „Oriunde îl apucă, îl trântește la pământ. Copilul face spume la gură, scrâșnește din dinți și rămâne țeapăn. M-am rugat de ucenicii Tăi să scoată duhul, și n-au putut.” Alte referințe despre scrâșnitul dinților apar și în Evanghelia după Matei 8:12, 13-42, 13:50, 22:13, 24:51, 25:30, dar și în Evanghelia după Luca 13-28.

Părintele medicinei, Hipocrate, în lucrarea *Corpus Hipocraticum*, [9] afirmă că „scrâșnitul dinților reprezintă dezordinea sufletului”, arătând că această afecțiune are o etiologie în afara cadrului oro-facial. Tot Hipocrate [2] a menționat că scrâșnirea sau măcinarea dinților pare să apară cel mai frecvent ca un simptom al unei boli grave.

În capitolul „Boala sfântă”, din aceeași scriere, se menționează că scrâșnitul dinților este unul dintre simptomele crizei epileptice, iar în capitolul „Bolile femeilor”, scrâșnitul dinților apare descris ca un simptom al unei menstruații întârziate mai mult de 4 luni [9].

În alte trei pasaje din scrierile sale, Hipocrate menționează că scrâșnitul dinților, indiferent dacă este însoțit sau nu de febră, este considerat un semn al morții: „A scrâșni din dinți în cazurile febrile, atunci când acesta nu este un obicei deprins în copilărie, înseamnă nebunie și moarte; iar dacă scrâșnitul este însoțit și de delir, este un semn clar al morții iminente”. Tot apropierea morții rezultă și din pasajul următor: „A scrâșni dinții este un semn fatal al persoanelor care în mod normal nu au acest obicei atunci când sunt sănătoase, iar dificultatea respirației la aceste persoane este deosebit de dificilă”. Acum aceste afirmații ni se par exagerate, deoarece scrâșnitul dinților este o manifestare frecvent întâlnită la persoane în general sănătoase [9].

Totuși, întrebarea pe care și-o puneau toți oamenii care erau nevoiți să suporte dureri îngrozitoare pentru a-și păstra dinții era ce anume făcea ca dantura să se îmbolnăvească.

Există dovezi referitoare la tratamentele dentare efectuate de meșteșugarii indieni și pakistanezi în jurul anului 7000 î.e.n, Cu toate acestea, mai târziu, după doua mii de ani sumerienii au încercat să explice bolile dinților. Atunci a apărut pentru prima oara mitul viermelui dentar, care explică apariția cariilor. Logica din spatele acestei explicații rezida în faptul că o carie dentară avea un aspect asemănător găurilor pe care viermii le făceau în lemn [10].

Se presupune că egiptenii practicau chirurgia orala încă de prin 2500 î.Hr.

O încercare timpurie de înlocuire a unui dinte datează din Fenicia (actualul Liban), unde dovezile arată înlocuirea dintelui bolnav cu un dinte de animal.

Paleontologii au descoperit că oamenii din neoltic foloseau tratamente stomatologice eficiente pentru a repara leziuni ale dinților. Astfel, un dinte spart a fost tratat acum 6500 de ani, prin aplicarea de ceară de albine. Aceasta putând fi considerată cea mai veche obturație. Mandibula pe care era atașat „dintele tratat” a aparținut unui bărbat de aproximativ 24-30 de ani care a trăit în Slovenia.

Punțile dentare și implanturile par a fi cunoscute din mileniul 1 î.e.n. Acestea au fost găsite în Europa, în special în țara etruscilor, dar și în pământurile celților [10].

În 700 î.e.n, etruscii au folosit pentru prima oară punțile dentare, în varianta lor primitivă. Însă nu au fost și singurii. Egiptenii se pot lauda cu faptul că au inventat cosmetica dentară, atunci când au folosit fire din aur pentru a lega dinții și a crea o punte dentară [10].

În Europa, imediat după dispariția Imperiului Roman, medicina a cunoscut o perioadă de amorțeală, cam de 1000 de ani. Singurele locuri în care se putea practica chirurgia orală erau mănăstirile, deoarece călugării erau considerați în acea perioadă clasa socială cea mai educata. Aceștia erau ajutați de bărbierii care veneau să le rada bărbile și astfel, atribuțiile lor au început să aibă și tentă medicală. La scurt timp, un consiliu al bisericii din Franța a hotărât că sângele pacienților nu poate fi compatibil cu locașul sfânt al mănăstirilor, astfel că activitățile „medicale” au devenit responsabilitatea bărbierilor, iar în branșă purtau numele de bărbieri-chirurgi. Practicau stomatologia simplă, de la extracții până la curățarea dinților [11].

Referitor la înscrisurile despre medicină și spiritualitate pe teritoriile ocupate de traci, apar mențiuni în lucrările lui Herodot, care precizează că regele lor legendar, preotul și zeul Zalmoxis, a fost fie un student, fie un precursor al lui Pitagora. Deși tracii aveau cunoștințe extraordinare de matematică, astronomie și arhitectură, ei credeau în nemurirea sufletului și că viața de aici este adevăratul iad, de unde sufletul, eliberat din închisoarea materiei și a corpului, fuzionează cu universul. Pentru ei, moartea era începutul nemuririi.

În scrierile lui Platon este menționat faptul că medicul trac Charmides, întâlnit în armată, a fost un discipol al preotului, regelui și zeului geților, Zalmoxis. Aparent, în mijlocul primului mileniu î.Hr. atât tracii cât și societățile grecești au avut deja o comunitate separată de medici [10].

Până acum nu se știa că arta dentară a fost dezvoltată și în teritoriile tracilor. Însă, o coroniță dentară a fost descoperită, în ținuturile tracilor, în Bulgaria, împreună cu resturi de incinerație umană și mai multe elemente din aur, de exemplu rozete, granule, pandantive, coliere, într-o groapă plină cu bucăți de stejar ars.

Olivier Coutris, precizează în cartea sa, că meseria de medic dentist reprezintă înainte de toate o legătură între două individualități, pacient și practician. Încrederea primului implică responsabilitatea celui de-al doilea. Pacientul este înainte de toate „un om care participă cu toată conștiința de care este capabil la boala sa. Medicul este acolo să-l ajute să-i înțeleagă boala și nu doar s-o suprime din exterior, oricât de supărătoare și preocupantă ar fi ea. Această participare conștientă a pacientului este o condiție sine qua non pentru vindecare.” Afirmația sa de final este lămuritoare: „Așa cum rasa de călugăr nu te face călugăr, nici materialul și tehnologia nu fac dentistul. Mi se pare inutil să insistăm asupra faptului că primul act terapeutic este prezența umană și că restul nu este decât un utilaj temporal și perisabil” [12].

Bibliografie

1. The Holy Bible, New Kings James Version, Thomas Nelson, Publishers, Nashville, Tenn, USA, 1982.
2. Jewish Virtual Library, “Asceticism,” 2008, http://wwwjewishvirtuallibrary.org/jsource/judaica/ejud 0002 0002 001417.html.
3. L. Conrad, “Islam and the body”, 2010, http://www.answers.com/topic/islam-and-the-body. S.
4. Wilso, “Body, perspectives on the: an entry from macmillan reference USA’s encyclopedia of Buddhism,” in Macmillan Encyclopedia of Buddhism, USA, R. E. Buswell, Ed., pp. 63–66, Macmillan, New York, NY, USA, 2004.
5. H. G. Koenig, D. E. King, and V. B. Carson, “A history of religion, medicine, and healthcare,” in Handbook of Religion and Health, pp. 15–34, Oxford University Press, New York, NY, USA, 2nd edition, 2012.
6. Harold G. Koenig, Religion, Spirituality, and Health: The Research and Clinical Implications, International Scholarly Research Network ISRN Psychiatry Volume 2012, Article ID 278730, 33 pages doi:10.5402/2012/278730.
7. Dr.Sillo Reka - http://silloreka.ro/sillo-reka-cabinet-stomatologic/ro/Sfanta-Apollonia--ocrotitoarea-stomatologiei.
8. www.biblegateway.com.
9. Hippocrates – Corpus hippocraticum, Loeb Classical Library, January 1923, (Diseases of Women 1.2, Prognostic 3, Prorrhetic 1.48, Coan Prognoses 230.
10. http://adevaruldespredaci.ro/stomatologie-in-lumea-tracilor.
11. http://opera-dental.ro/istoria-stomatologiei/.
12. Olivier Coutris, Medicina Dentară și Antroposofia, 2016 ISBN: 978-606-704-182-8.

PSIHOTERAPIA PASTORALĂ – UN PUNCT DE VEDERE
PASTORAL PSYCHOTERAPY – A POINT OF VIEW

Lect. univ. dr. RĂZVAN-ALEXANDRU CĂLIN
DPPD, Universitatea din Craiova
Student MARIA-MIHAELA PISTRIȚU
Facultatea de Științe Sociale și Facultatea de Teologie Ortodoxă, Universitatea din Craiova

Rezumat

Îngrijirea sufletului este o misiune asumată deopotrivă de psihologie și teologie. Direcția abordărilor în schimb, diferă în cazul celor două științe... În cazul psihologiei vorbim despre strategii, metode, tehnici elaborate în urma mai multor decenii de cercetări și validate de rezultatele obținute în cadrul diferitelor psihoterapii. În aria circumscrisă teologiei este inclusă abordarea pastorală, ca o reflectare a problemelor sufletești ale credincioșilor cărora le este relevată o posibilă cale de soluționare a acestora în urma interpretării Cărților Sfinte sau a pildelor conținute de acestea.Studiul nostru își propune o analiză comparativă a celor două perspective, cu evidențierea punctelor de vedere comune sau diferite în raport cu fenomenele abordate și o subliniere a eventualelor complementarități sau zone ireconciliabile. Concluziile se prezintă sub forma unor puncte de vedere personale ale autorilor, formulate în cadrul câtorva recomandări și deschideri spre reflecție.

Cuvinte cheie: *îngrijirea sufletului, psihologie, teologie, psihologie pastorală*

Abstract

Care of the soul is a mission undertaken both by psychology and by theology. But the direction of approaches differs in the two sciences... Psychology is about strategies, methods, techniques developed after decades of research and validated by the results obtained in various psychotherapies. In the case of theology, we have the pastoral approach, which reflects the problems of the soul of Christians to whom it is revealed a possible way of resolving them from the interpretation of Holy Books or parables contained therein.Our study proposes a comparative analysis of the two perspectives, highlighting common or different points of view in relation to phenomena addressed and underscoring the potential complementarities or irreconcilable areas. The conclusions include personal views of the authors, expressed through several recommendations and calls for reflection.

Key words: *Care of the Soul, psychology, theology, pastoral psychology*

Nu ai un suflet! Ești un suflet și ai un corp![1]

Studiul nostru pornește de la această aserțiune, privită ca o realitate în (pe) care cu toții (o) trăim întreaga noastră viață, dar, de cele mai multe ori, uităm să o conștientizăm.

Evoluția ființei umane în actualul context socio-cultural este supusă oscilării între doi poli de dezvoltare: *spirituală* și *tehnologică*. Menținerea echilibrului între aceștia, prin achiziții calitative în zona ambelor coordonate, structurate complementar-sinergic, este garantul unei dezvoltări armonioase a umanității. Orice derapaj cu o înclinare majoră și de durată de o parte sau alta a balanței (al cărei stâlp de susținere este mediul în care trăim), poate genera un dezechilibru ireversibil cu consecințe distructive greu de imaginat (Călin, 2015).

Constatăm că prezentul existenței umane evoluează galopant în direcția adâncirii dezechilibrului între acești doi poli. Latura spirituală, crearea unei conexiuni solide cu spiritul nostru, cu aspectele profunde și imateriale ale existenței noastre ca ființe, este neglijată, împinsă spre periferia preocupărilor cotidiene dominate de raționamente, concret, material sau reguli sociale. Însă uităm că toate acestea sunt sistemic interdependente.

Schimbând perspectiva, în dorința de a înțelege deplin fenomenul, și aderând la paradigma pe care ne-o propune psihologia aplicată a dezvoltării personale, supunem, la rândul nostru, prim-planului dezbaterii o viziune integrată asupra existenței fiecăruia dintre noi, conform căreia viața noastră se împarte și se trăiește simultan pe 8 planuri: al sănătății personale, ambiental, financiar, profesional, familial, social (relațional), sentimental și *spiritual*. Fiecare dintre acestea își are importanța sa, orice dezechilibru manifestat pe unul dintre ele având consecințe și asupra celorlalte.

Nu intenționăm să dezvoltăm explicații pentru fiecare dintre acestea, atenția noastră concentrându-se asupra celui din urmă. Devine evident în context că apartenența la o cultură sau alta propune și facilitează individului accesul la soluții și pattern-uri acționale diferite pentru a evolua în plan spiritual. Astfel, aderarea la o anumită religie sau nașterea și dezvoltarea într-o anumită zonă geografică a lumii determină achiziții diferite în ceea ce privește pachetul de soluții la aceleași tipuri de probleme care apar pe celelalte 7 planuri ale existenței individului.

„Știință a sufletului”[2], psihologia oferă calea transdisciplinară și, am spune noi, „transreligioasă” de înțelegere și îngrijire a sufletului, misiune asumată deopotrivă de psihologie și teologie[3], prin componenta sa practică/aplicată, limitată însă la religia din perspectiva căreia abordează problema și propune soluția. În

---

[1] *Clive Staples Lewis*

[2] din limba greacă: ψυχή psyché = „suflet”, λόγος logos = „cuvânt”, „știință”

[3] știința sau cuvântul despre Dumnezeu (din grecește θεος, *theos* = „zeu”, „Dumnezeu” + λογος, *logos* = „cuvânt”, „știință”). Extrapolând, teologia se referă la ceea ce putem numi discursul sistematic despre divinitate și la studiul altor subiecte religioase

trecutul istoric al omenirii, „îngrijirea sufletului” era o misiune asumată aproape exclusiv de teologie și pastorala Bisericii. Prezentul ne relevă o realitate în care, pentru îndeplinirea cu succes și eficiență a unei asemenea sarcini, se reclamă competențe specifice psihologiei (1).

În acest context, apreciem ca interesantă posibila analiză comparativă a următoarelor ipostaze în care omul modern se poate, în mod conștient, situa: deschiderea sufletului în cadrul unei relații de tip *client-psiholog* și/sau de tip *credincios-preot*.

Să le analizăm pe rând...

Putem vorbi despre o relație terapeutică de tip client-psiholog din momentul în care primul, conștientizând că dezvoltă conduite dezadaptative sau că, în urma confruntării cu situații problematice pe oricare din planurile despre care am amintit anterior, a întâmpinat dificultăți în identificarea unor soluții adecvate și nu a reușit restabilirea armoniei funcționale de ansamblu a propriei vieți și personalități, apelează la terapeut ca resursă externă pentru sprijin în gestionarea eficientă a unei probleme de ordin intern. În acest caz, relația este una *diadică* și este precedată de un important trident decizional: (a) am o problemă!; (b) vreau să o rezolv!; (c) pentru asta apelez la psiholog/terapeut/consilier![4]. Punctăm că pentru succesul unui astfel de demers, se impune ca toate cele trei decizii anterior menționate să fie personal și categoric asumate. Este evident vorba despre o *conștientizare* și o *„credință”*[5] în ceea ce privește posibilitatea rezolvării impasului pe această cale.

În opinia psihologului Dima Gabriela, în domeniul psihologiei, delimitarea relaţiei psihoterapeutice de alte tipuri de interacţiune socială este cu atât mai necesară, cu cât există şi alte relaţii sau situaţii cu efecte psihoterapeutice, fără ca acestea să poată fi considerate psihoterapii. Spre exemplu: sfatul unui prieten, primit într-o situaţie dificilă, participarea la un spectacol, comunicarea medic-bolnav, comunicarea enoriaş-preot etc. (3). Regulile care organizează relaţia psihoterapeutică comportă un aspect *etic* - drepturile şi îndatoririle terapeutului şi clientului - şi un aspect *tehnic* – „regulile jocului”, care depinde de şcoala terapeutică, căreia îi aparţine terapeutul (neutralitate, direcţionsim, activitate, pasivitate etc.). Toate aceste reguli definesc comportamentele reciproce ale terapeutului şi clientului, diferenţiate, la rândul lor, în funcţie de modelul teoretic la care se raportează (3). Indiferent de orientarea terapeutică a psihologului, în cadrul relației cu clientul său se manifestă consimțământul mutual al cooperării dintre cele două persoane, ca fundament al colaborării.

Răducanu Diana Florentina identifică, printre factorii care influențează relația terapeut-client: compatibilitatea celor doi, autenticitatea și onestitatea acestora, capacitatea lor empatică, acordul în ceea ce privește obiectivele terapiei, asigurarea confidențialității, utilizarea umorului, ca element determinant pentru stabilirea unei relații terapeutice puternice și deschise (4).

În acord cu psihologul Mirela Zivari, la acestea se adaugă obligativitatea construirii unui climat terapeutic favorabil, influenţat de o serie de condiţii, dintre care amintim: încrederea clientului în terapeutul său, buna reputaţie a acestuia, capacitatea terapeutului de a capta atenţia clientului, de a asculta şi a pătrunde personalitatea acestuia, crearea unei ambianţe plăcute, liniştite, existenţa unor calităţi psihologice indispensabile unui bun terapeut: tact, răbdare, interes sincer, competenţă profesională, alte atribute indispensabile pentru orice terapeut: un nivel superior de inteligenţă, plasticitatea gândirii, cultură generală solidă şi în fine terapeutului i se cere o anumită abilitate în a conduce discuţia cu clientul, în a evita posibilele rezistenţe din partea acestuia, în a crea un climat de înţelegere şi comunicare pozitivă care să favorizeze acţiunile de transfer şi catharsis (5). Acestea sunt completate de calități precum: rezonanță emoțională, să-l accepte pe client așa cum este, fără a-l critica, judeca sau eticheta, să-i ofere întreaga înțelegere și atenție, să-l îndrume și să-l ajute pe client să învețe despre el însuși, să-i ofere permanent feedback și să-l încurajeze pentru parcurgerea și atingerea obiectivelor psihoterapeutice (4).

Schimbând perspectiva și privind acum din punctul de vedere al teologiei și pastoralei Bisericii, deschiderea sufletului în cadrul unei relații de tip *credincios-preot* are loc în special cu prilejul Tainei Spovedaniei, a Mărturisirii. Este momentul în care credinciosul resimte povara sufletească a păcatului (înțeles ca o greșeală generatoare de consecințe semnificative în planul psiho-socio-economico-spiritual al vieții individului și resimțită ca atare de credincios, prin raportare la conținutul cunoscut al Cărților Sfinte).

Reținem deopotrivă obligativitatea *conștientizării* săvârșirii păcatului și *credința* în posibilitatea iertării lui. Nu vom insista aici asupra importanței deținerii de către preot a unor competențe specifice necesare dobândirii calității de duhovnic prezent în Taina Spovedaniei, acestea făcând subiectul unui alt

[4] în contextul studiului nostru nu vom ține cont de diferența existentă între cei trei termeni, aceștia fiind utilizați ca sinonimi
[5] înțeleasă aici drept ”convingere”

studiu de-al nostru[6]. Subliniem transformarea diadei *client-terapeut* în triada *penitent-preot-Hristos*, în cadrul căreia apar cele trei centre de comunicare ale Tainei: *1. Penitentul* ca persoană ce vine să dobândească iubirea iertătoare; *2. Preotul duhovnic,* cel care îl pune pe Hristos în fața penitentului, deci îl înfățișează pe Cel ce iartă toate; *3. Hristos-Domnul,* Cel ce personalizează comuniunea și acordă harul *iertării*.

Se evidențiază efectul amplificat al catharsis-ului prezent în cazul Mărturisirii, nivel care nu poate fi atins în cazul relației *client-terapeut.* Ceea ce nu străpunge poate prim-planul evidenței realității prezentului este atitudinea oarecum diferită pe care *clientul*, respectiv *credinciosul*, o poate avea în cadrul tipului de relație în care se angajează fiecare...Dacă primul, conștientizând problema cu care se confruntă, apelează la psiholog/consilier/terapeut pentru a găsi împreună o soluție la aceasta, necesară reinstaurării echilibrului pe oricare din planurile vieții concrete în care problema/dezechilibrul se manifestă, prezența și persistența acesteia reclamând *rezolvare prin acțiune* pentru (re)adaptarea clientului la mediu și societate, în cazul credinciosului, atitudinea dominantă în general este aceea de căință pentru o acțiune/faptă asimilabilă păcatului, resimțită ca o povară sufletească și reechilibrarea în primul rând relației cu Hristos. Prin penitența primită, credinciosul capătă iertarea la care a aspirat, catharsisul și împăcarea cu sine au loc, însă consecințele sociale ale faptei pot rămâne ca sursă încă prezentă de dezechilibru, față de acestea atitudinea credinciosului rămânând *una pasivă, de neimplicare și evitare*.

Câteva întrebări adresate retoric apar în acest context: „sunt oare toate elementele specifice componente ale Tainei Spovedaniei (sau Mărturisirii) explicate, cunoscute, conștientizate, înțelese și resimțite în plan psihologic individual, în mod corect, de către toți credincioșii?"; „este aleasă penitența de către preot în mod diferențiat, de la o persoană la alta, ținându-se cont de diferențele individuale de ordin social sau psihologic?", „este ea însoțită de eventuale sfaturi/soluții/căi de gestionare eficiente și adaptate prezentului vremurilor pe care le trăim, a dezechilibrelor resimțite psihic manifeste în planurile amintite, generate de problemele cotidiene, pe care le trăiește omul contemporan?", „este întotdeauna capabil preotul să satisfacă nevoia penitentului modern de a fi înțeles și să-l ajute pe calea lui spirituală?", „poate preotul-duhovnic să discearnă corect cazurile de ușor dezechilibru emoțional, abordabile în cadrul psihoterapiei pastorale, față de cele patologice și să facă recomandările adecvate în context, „riscând" astfel să le trimită pe cele grave către specialist?"...

O evaluare deloc exhaustivă, bazată pe cercetare bibliografică și observație, ne conduce la o serie de constatări, unele dintre acestea constituindu-se chiar în potențiale răspunsuri la întrebările anterioare.

- Omul este o ființă socială, pentru care singurătatea provoacă suferință; el resimte acut nevoia de a avea un suflet confident, căruia să-i împărtășească bucuriile, necazurile și tainele sale și din dialogul cu care să iasă îmbogățit spiritual;
- În secolul al IV-lea, Sfântul Vasile cel Mare sublinia importanța științei, alături de religie, în formarea integrală a omului (Teșu, 2010);
- Religia și psihologia, prin spovedania și psihoterapie, oferă două căi complementare de regăsire și îngrijire a sufletului;
- Spovedania, prin eliberarea de greutatea păcatului care ne obosește psihic și trupește obținută prin iertare, are valoare terapeutică prin catharsisul realizat, însă nu este o formă de psihoterapie!;
- Toate recomandările procedurale identificate în studiile de psihologie pastorală sau în lucrări destinate îndrumării activității duhovnicului sunt asimilabile diferitelor tipuri de psihoterapii;
- Preotul duhovnic și psihologul/psihoterapeutul nu se află pe poziții antagoniste, ei sunt membri ai aceleiași echipe, ambii lucrează pentru îngrijirea sufletelor folosind strategii, metode și tehnici complementare;
- Atât religia cât și psihologia lucrează cu credința. „Psihoterapia cu credința clientului că își va îndeplini obiectivele cu ajutorul terapeutului, iar religia cu credința enoriașului că Dumnezeu îl va ajuta și ghida în alegerile făcute" (Leca, 2015).

Concluziile pe care le putem desprinde au fost organizate sub forma unor puncte de vedere personale ale noastre, formulate în cadrul câtorva recomandări și deschideri spre reflecție menite a prezenta o realitate și dintr-o altă perspectivă posibilă.

1. Biserica prezentului manifestă o tot mai scăzută grijă pentru sufletul individual; într-un număr tot mai mare de cazuri, Spovedania s-a degradat până a ajuns un ritual vid, formal, efectuat în grabă în mod superficial (*** *Credință și psihologie...*);

2. Este de domeniul evidenței faptul că astăzi, cunoașterea și dezvoltarea spirituală trebuie asociată cu psihologia, pentru a lua în considerare omul așa cum este el (*** *Credință și psihologie...*);

[6] Pistrițu, M.M. & Călin, R.A. 2016. *Valențe teologice și psihologice ale comunicării prezente în sfânta taină a mărturisirii* – în curs de publicare

3. Psihologia poate oferi, prin funcția sa critică în raport cu religia, o contribuție aparte în rezolvarea problemelor religioase, prin adresarea de întrebări asupra concepțiilor imature, asupra tendinței de a fugi din fața realității a ființei noastre (*** *Credință și psihologie...*);

4. Creştinismul este o religie a iubirii, a iubirii nemărginite şi necondiţionate a lui Hristos faţă de oameni. Este regretabilă realitatea surprinsă de mai mulți psihologi și preoți deopotrivă, prin care religia te îndrumă uneori pe calea trăirii vieții cu frica de păcat (Leca, R., 2015). Aceasta îndeamnă la teama de a ieși din normă, la conformism în faptă și în gând... Greșeala „cu gândul sau cu fapta", accentuează frica de „judecata de apoi" ca atribut al lui Dumnezeu, care poate trimite sufletul nemuritor în Rai sau Iad. Iubirea și iertarea este așteptată de la forța divină, omul trăind cu speranța că într-o zi va primi acest dar; bogăția, frumusețea, sunt așteptate tot de la Dumnezeu...contextul părând unul pasiv, al așteptărilor, realitatea impunând promovarea și construirea, inclusiv din partea instituției Bisericii, a unei atitudini active, de implicare individuală a credincioșilor în realizarea, prin faptele fiecăruia, a comuniunii cu Hristos;

5. În plus, expresii precum „te bate Dumnezeu" sau „mi-e frică de Dumnezeu", dezvoltă gândirea paradoxală. Dumnezeu este rău! El ne pedepsește! Ne bate?…sau… E bun! Ne iartă! Ne dă! (Leca, R., 2015).

6. În acord cu Radu Leca, considerăm că interacționând cu astfel de realități, „omul își creează o imagine distorsionată despre propria persoană, toate calitățile și abilitățile pe care le deține atribuindu-le divinității într-un mod depersonalizat (Leca, 2015).

7. Militām pentru constituirea unui corp de preoți-duhovnici cu specializări în domeniul psihologiei, capabili să ofere o abordare interdisciplinară și să identifice persoanele cu afecțiuni/tulburări psihice și să-i ghideze spre instituții specializate de îngrijire;

8. Afirmăm necesitatea depășirii intereselor materiale și focusarea pe interesul superior de îngrijire a sufletelor enoriașilor, în special în scopul prevenirii oricărui tip de radicalizare a credinței.

Căci nu este greu să găsești calea pentru a realiza ceva, este greu să găsești dorința de a o căuta...

Bibliografie

1. Anselm, Grün. (2004). *Le tresor interior*. Editura Fidelite. Namur-Paris.
2. Călin, Răzvan-Alexandru. (2015). Self-Education through Web-Searching – An Exploratory Study în *Social Sciences and Education Research Review (SSERR),* Volume 2, Issue 2, pp. 47-58
3. Călin, Răzvan-Alexandru & Bunăiaşu. Claudiu Marian. (2010). *Communication and Mass-media - from information to formation,* Buletinul Universităţii Petrol – Gaze din Ploieşti, Vol. LXII, Nr. 1A/2010, pp. 230-238
4. Dima, Gabriela. (2013). *Nivele de interacțiune în relația terapeutică* http://www.psihodramaclasica.ro/wp-content/uploads/2013/02/gabriela_dima_1.doc (accessed April 15, 2016).
5. Leca, Radu. (2015). *Psihologie și Religie.* http://www.ultrapsihologie.ro/psihologie/psihologie-si-religie/ (accessed April 15, 2016).
6. Maciuc, Irina, & Ștefan, Aurelia-Mihaela. (2010). *Blended Leearning and Organized Learning, Key Issues in Adult Education*, pp. 42-50, http://iec.psih.uaic.ro/ciea/file/2010/5%20maciuc%20stefan.pdf (accessed April 15, 2016).
7. Mogonea, Florentina, & Ștefan, Aurelia Mihaela. (2014). *Personal reflection and Learning Eficientization*, Journal Plus Education, Vol. 10, No. 1, http://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/239 (accessed April 15, 2016).
8. Popescu, Alexandrina-Mihaela & Ștefan, Aurelia-Mihaela. (2014). *Training the Educator for Methodological Alternatives and Paradigm Changes in Education.* Revista de Științe Politice, No. 46.
9. Răducanu, Diana Florentina (blog) http://psihoterapieintegrativadiana.blogspot.ro/2015/10/relatia-terapeut-pacientclient.html (accessed April 15, 2016).
10. Smarandache, Florentin, & Vlăduţescu, Ştefan. (2014). Towards a Practical Communication Intervention. *Revista de Cercetare şi Intervenţie Socială*, No. 46, pp. 243-254.
11. Stylianákis, Antónios I. 2012. *Apokríseis se ypéfthynous goneís,* ed. Apostolikí Diakonía, pp. 7-15. http://www.pemptousia.ro/2012/11/psihologia-si-viata-duhovniceasca/ (accessed April 15, 2016).
12. Ştefan, M., Bunăiaşu, C.M., Strungă, A. (2012). Academic learning–from control and systematic assistance to autonomy, *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* Volume 33, pp. 243–247.
13. Teșu, Ioan. (2010). *Dați-mi duhovnici buni și voi schimba fața lumii* http://www.doxologia.ro/puncte-de-vedere/dati-mi-duhovnici-buni-voi-schimba-fata-lumii (accessed April 15, 2016).
14. Vlăduţescu, Ştefan, Bunăiaşu, Claudiu Marian, & Strungă, Alexandru Constantin. (2015). Decision communication in education management. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 3, pp. 53-60.
15. Zivari, Mirela (blog) http://mirelazivari.ro/rela-ia-i-climatul-terapeutic (accessed April 15, 2016).

*** *Credință și psihologie - Ce înseamnă să devii expert în „psihologia credinței"* - http://documents.tips/documents/-psihologia-credintei.html (accessed April 15, 2016).

HARTA COGNITIVĂ – INSTRUMENT DE INSTRUIRE CONSTRUCTIVISTĂ
COGNITIVE MAP – CONSTRUCTIVIST LEARNING TOOL

Lect. univ. dr. VALI ILIE
DPPD, Universitatea din Craiova

Rezumat

Constructivismul este o teorie a cunoaşterii care susţine că oamenii generează cunoaştere şi semnificaţie dintr-o interacţiune între experienţele şi ideile lor. Se spune că oamenii construiesc propria lor înţelegere şi cunoaştere a lumii prin experimentarea lucrurilor şi reflectarea asupra acestor experienţe. Învățarea constructivistă utilizează tehnica redării concise a relațiilor dintre concepte și idei, sub formă grafică, cu sublinierea nodurilor informaționale (idei-ancoră, concepte de bază, cuvinte cheie) și a arcelor (legăturilor cognitive între acestea), care să genereze formularea proprie de întrebări, să incite la problematizare, să ducă la formularea de ipoteze, să permită reflecțiile și interpretările multiple. Realizarea hărții cognitive este un proces amplu și complex, cu avantaje în planul formării cognitive. Bazată pe construcție, deconstrucție și reconstrucție, aceasta este considerată un important instrument utilizat în instruirea contructivistă. Înțeleasă și ca hartă conceptuală, script, schemă sau cadru de referință, o hartă cognitivă este o reprezentare spațială a lumii exterioare, care păstrează în minte, până când se generează o manifestare reală (de regulă, un desen) a acestei cunoașteri percepute, o hartă mentală.

Cuvinte cheie*: hartă cognitivă, constructivism, instruire, metode*

Abstract

Constructivism is a theory of knowledge that argues that humans generate knowledge and meaning from an interaction between their experiences and their ideas. It says that people construct their own understanding and knowledge of the world through experiencing things and reflecting on those experiences.Learning constructivist services using playback concise relations between concepts and ideas in graphical form, underlining the nodes of information (news anchor, basic concepts, keywords) and arcs (links cognitive between them), generating its own wording of questions to incite questioning, lead to the formulation of hypotheses, allowing multiple reflections and interpretations. Cognitive mapping is an extensive and complex, with advantages in terms of cognitive training. Based on construction, deconstruction and reconstruction, it is considered an important tool used in training costructivist. Understood as conceptual map, script, outline or framework of reference, a cognitive map is a spatial representation of the external world, which keeps in mind until it generates a real manifestation (usually a picture) this knowledge perceived a mental map.

Key words*: cognitive map, constructivism, training, methods*

Introducere

Harta cognitivă este legată de constructivism, înțeles ca teorie despre cunoaștere și învățare. Constuctiviștii afirmă că elevii construiesc în mod activ cunoştinţele. Înţeles ca teorie referitoare la felul în care învață oamenii, prin construirea propriei înțelegeri și cunoașteri a lumii, prin experimentarea lucrurilor și reflectarea asupra acestor experiențe, constructivismul pune accent pe conceptele-construct asimilate pe baza înțelegerii și din prisma formulării de ipoteze, întrebări, lansării de soluţii alternative, cu posibilităţi multiple de interpretare. În paradigma constructivistă, învățarea presupune construcție prin interpretarea realității, construirea semnificațiilor proprii, structurarea individuală sau în grup, experiențe autentice, reflecții prin corelare, orientarea proceselor cognitive. Având un rol important în psihologia cognitivă, harta cognitivă permite afirmarea creativității și reconstrucția schemelor mentale. Aceasta se numără printre metodele cu valențe constructiviste deoarece încurajează găsirea diferitelor analogii, identificarea de relații diverse, sugerarea de noi abordări, formularea de ipoteze. Devenită și tehnică de elaborare mentală a cunoștințelor, aceasta mai este întâlnită și sub numele de hartă sau „mapă" mentală, cartografiere mentală sau cognitivă, hartă conceptuală, model mental sau schemă cognitivă. Constructivismul pune accent pe construcția internă, mentală a înțelegerii. Din această perspectivă, harta cognitivă oferă profesorului informații despre „ce", „cum" și „cât" cunoaște cel care învață, iar celui care învață îi oferă posibilitatea de a fi activ, de a se exprima propriu, de a interpreta variat, de a reflecta și a se exprima personal.

1. Specificul instruirii constructiviste

Conturat iniţial ca un curent artistic, constructivismul prezintă realitatea ca o construcţie de figuri geometrice, interpretate subiectiv, creativ în combinarea lor, dorind astfel să sublinieze rolul purităţii şi simplităţii liniilor în redarea artistică (picturală) a realităţii. Paradigma constructivistă a atins și domeniul educației și a pătruns în clasa de elevi, modificând substanțial relațiile dintre variabilele actului didactic. După 1990, teoria constructivismului s-a afirmat cu putere în problematica instruirii, ca reacţie la abordarea behavioristă excesivă şi aprofundarea cognitivismului. Elevul are rol central în cunoașterea și învățarea constructivistă, el fiind cel care construiește, produce experiențe cognitive, cel care se confruntă cu conflicte cognitive, învață din greşeli, interpretează și reinterpretează, construiește, reconstruiește și recompune (idei, situații, evenimente etc.). Constructivismul nu consideră cunoașterea ca o reprezentare obiectivă a ceea ce se observă independent, nici ca o însuşire a structurilor conceptuale date. Ceea ce contează este rezultatul propriei interpretări a realităţii observate direct. Vorbind despre structurarea cognitivă, I. Cerghit identifică trei niveluri: cognitiv (elemente de conținut cu valoare imediată), metacognitiv (cunoştințe metacognitive) și

paradigmatic sau epistemic (aptitudini de investigație științifică) (Cerghit, 2002, pp. 18-19). Instruirea constructivistă reevaluază condiția celui care învață, însă este nevoie de educatori care să profeseze în manieră constructivistă, căci, altfel, „acceptând prezența elevilor postmoderni într-o școală dominată de profesori moderni și mentalități, tradiții moderne, se acordă în mod implicit o anume legitimitate și verosimilitate relativismului postmodern (...)" (Stan, 2004, p. 102).

Particularizând problema constructivismului și transferând caracteristicile în domeniul educației, identificăm următoarele idei de bază:

Tabel 1. Caracteristicile instruirii constructiviste

Criterii	*Caracteristici constructiviste*
Conceptele cheie	Alternative, cooperare, conflict socio-cognitiv, construire, context, creativitate, diversitate, eșafodaj, explorare, interacțiune, învățare mediată, multiculturalism, personalizare, metaînvățare
Esența	Insistă pe etapa mentalului, pe ce anume se petrece în „cutia neagră"; învățarea este căutarea individuală sau/și în grup a modului de construire a conceptelor pornind de la experiența concretă
Conduita	Este efect al învățării și depinde de calitatea experiențelor anterioare, de trăsăturile persoanelor care pot media experiențele, de contextul în care se produce experiența de învățare și de trăsăturile culturale ale acestui context; nu interesează comportamentul final observabil și măsurabil, ci capacitățile, competențele mentale de înțelegere
Scopul educației	Domină scopurile, nu obiectivele concrete; importante sunt obiectivele formative (abilități, capacități, competențe cognitive) urmărindu-se construirea cunoașterii și învățarea subiectivă, personalizată
Conținutul	Sursele de informare sunt diversificate; reflectă multiple posibilități și perspective, complexitatea abordărilor, diversitate
Profesorul	Planifică, organizează, coordonează, îndrumă, motivează, consiliază, evaluează, facilitează, oferă opțiuni, creează situații în care elevii vor pune sub semnul întrebării ideile lor și ale altora
Predarea	Se bazează pe credința că învățarea are loc atunci când elevii sunt implicați activ în procesul de înțelegere și construire a cunoștințelor; stimulează gândirea critică și valorifică activitatea independentă a elevilor
Elevul	Construiește singur (mental) noi sensuri, semnificații, concepte, verifică rezultatele prin apel la grup, prin colaborare, își restructurează schemele mentale pe măsură ce realizează experiențe directe, în situații reale
Învățarea	Este subiectivă, personalizată, aparține elevului, este construcția lui (acesta caută informațiile, le procesează mental, interacționează, înțelege propriu, generalizează singur sau în grup)
Metodologia	Încurajarea căutării independente a sensului, prin prelucrări, interpretări proprii; învățarea prin cercetare directă, explorare autodirijată; construirea de scheme, modele mentale de înțelegere și rezolvare; rolul materialelor-suport, al mijloacelor de comunicare a informațiilor, modelelor pentru realizarea interpretărilor independente și prin colaborare
Evaluarea	Comportamentul este analizat din perspectiva construcției mentale a învățării, a capacităților implicate în rezolvarea de probleme; se evaluează competențe, comportamente mai ample și mai complexe; predomină calitativul în raport cu cantitativul
Proiectarea	Accent pe organizarea condițiilor de rezolvare internă a conflictelor cognitive; îmbinarea căutării independente cu colaborarea în vederea generalizării, conceptualizării; prevede moduri de sprijinire, de ghidare, îndrumare, facilitare, stimulare; accent pe pregătirea și rezolvarea situațiilor reale, autentice de către elevi
Clasa constructivistă	Reunește profesori și elevi în vederea realizării unui scop comun; vizează negocierea curriculumului, de la planificarea viziunii până la implicarea în evaluarea rezultatelor; are o natură interactivă, bazându-se pe colaborare și cooperare; puterea și controlul sunt partajate, elevii având control asupra gândirii lor (ei nu doar răspund la întrebările profesorului, ci adresează celorlalți întrebări proprii) și fac alegeri

Se consideră că, în acest moment, una dintre cele mai promițătoare idei pentru practica școlară în viziune constructivistă este aceea a „clasei workshop", pe care H. Daniels o caracterizează drept întruchiparea pedagogică a teoriei constructiviste. Clasele nu mai reprezintă locul unde informația este transmisă, ci devin laboratoare sau studiouri unde se generează cunoașterea, unde elevii și profesorii reinventează împreună domeniul de studii în care s-au angajat (apud Noveanu, 1999). În acest context, interesează felul în care cel care învață construiește cunoașterea. Din punct de vedere al instruirii, „organizatorii" oferă o grafică mai bună și permit accesul mai ușor la cunoaștere. Aceștia oferă o privire panoramică a elementelor importante, contribuind la înțelegerea detaliilor. Folosită la scară largă în domeniul educației, harta cognitivă – ca instrument – își dovedește eficiența în special în faza finală a procesului cunoașterii, în cea de generalizare și prezentare a ceea ce s-a înțeles, integrat la nivel mental. Ca produs, ea poate fi utilizată și ca probă de evaluare a cunoștințelor și capacităților de prelucrare și organizare cognitivă.

2. Harta cognitivă

Harta cognitivă are rol în acumularea și construirea de cunoștințe spațiale, care permit o vizualizare a imaginilor și ajută reținerea mai ușoară a informațiilor. Ideea unei hărți cognitive a fost dezvoltată pentru prima dată de Ed.C. Tolman, în 1948. Considerat behaviorist, dar deschizând calea către orientarea cognitivistă, Tolman este cunoscut pentru studiile sale cu șobolani. Studiind comportamentul șobolanilor în labirinturi, el a demonstrat că este nevoie de o *hartă cognitivă/mentală*. *Harta cognitivă* permite structurarea și stocarea informațiilor spațiale, astfel încât să permită „ochiului minții" să vizualizeze imagini, în scopul de a reduce încărcătura cognitivă. Ulterior, aceasta s-a numit: model mental sau cognitiv, script, schemă, cadru de referință, reprezentare grafică, formular de argumentare etc. Tolman a inventat termenul de „hartă cognitivă", care a fost înțeleasă ca o reprezentare perceptivă internă a trăsăturilor externe ale mediului. Importante sunt prescurtările (esențializări ale cunoștințelor) și rutele variabile care sunt accesate prin ceea ce înțelegem azi prin „reprezentări grafice".

Următoarea contribuție importantă îi aparține lui K. Lynch, arhitect și urbanist, care publicată în 1960 o carte despre „imaginea orașului", vorbind despre cum se orientează oamenii în situații urbane prin

intermediul hărților mentale. Acesta nu folosește sintagma de „hartă cognitivă”, ci de *imagine urbană cognitivă*, pentru a desemna reprezentarea spațiului în minte; a transformat reprezentarea spațială într-un instrument de luare a deciziilor reale pentru urbaniști. *Harta mentală* este un rezultat al domeniului geografiei comportamentale, un mod grafic de a exprima o realitate subiectivă a spațiului, adică modul în care un individ își imaginează o parte din spațiu. Ea pune în lumină mecanismele care au loc la nivelul creierului uman, evidențiind ceea ce se petrece în „cutia neagră”. O hartă mentală arată (la fel ca harta cognitivă) cum se concretizează cunoașterea individului, ce, cât, cum cunoaște acesta. Este o grafo-expresie a modului de gândire a celui care o elaborează. Reprezentată sub forma unei diagrame, ea se constituie ca un important instrument pentru predare, învăţare, cercetare şi evaluare la toate nivelurile şi la toate disciplinele.

Lynch consideră că hărțile mentale constau din cinci elemente (Lynch, apud Lange de 2009): *căi (*rute de-a lungul cărora oamenii se mută în tot orașul), *margini* (limite și întreruperi în continuitate), *districte* (zone caracterizate de caracteristici comune), *noduri* (puncte de focalizare strategice pentru orientare cum ar fi pătrate și intersecții), *repere* (puncte externe de orientare, de obicei, un obiect fizic ușor identificabil în peisajul urban). H. Schaub și K.G. Zenke (2001) folosesc sintagma de *hartă de idei* pe care o definesc drept tehnică de vizualizare a ideilor, gândurilor, cunoștințelor, discuțiilor în grup, rezultatul muncii, experiențelor de informare (...), schemă mentală de asociere a fenomenelor. Acesta este rezultatul a ceea ce un individ internalizează, arată ceea ce ştie o persoană despre ceva, fiind un amestec de cunoştinţe subiective și percepții subiective. Cartografierea cognitivă trebuie să fie destul de flexibilă, fiind o reprezentare vizuală a lumii, dar pentru unii oameni chiar și sunetele, mirosurile, metaforele pot servi ca reprezentări. Deși abilitatea de cartografiere este înnăscută, ea este influențată de abilități, vârstă, experiențe de viață, atitudinea indivizilor și înclinațiile personale. Ca mijloc de reprezentare a cunoașterii, tehnica de cartografiere a conceptelor a fost dezvoltată de J.D. Novak și echipa sa de cercetare de la Universitatea Cornell din anii 1960-1970 (cu noi clarificări în 2000). Cercetările lui Novak se bazează pe teoriile cognitive ale lui D. Ausubel, care a subliniat importanța cunoașterii anterioare în demersul de învățare a conceptelor noi (cel mai important factor care influențează învățarea este ceea ce știe deja elevul). Psihopedagogul J. Novak a descris pentru prima dată *hărţile conceptuale* ca fiind o tehnică de reprezentare vizuală, bazându-se pe faptul că învăţarea temeinică a noilor concepte depinde de cele existente în mintea elevului şi de relaţiile care se stabilesc între acestea.

Hărțile conceptuale sunt asemănătoare hărților tematice, ambele permițând conectarea unor concepte sau teme prin intermediul graficelor. Într-o hartă conceptuală, conceptele pot fi aranjate într-o ierarhie cu un concept supraordonat la partea de sus. În cadrul școlar, acest lucru poate fi, de exemplu, titlul lecției. Conceptele sunt legate prin săgeţi care sunt conectate cu alte cuvinte sau fraze. Formal, harta conceptuală este un grafic constând în noduri şi trimiteri prin săgeţi. Fiecare concept poate apărea doar o singură dată în hartă, dar se poate afla în legătură cu orice alte concepte. Este vorba de o abordare „top-down”, de un demers care începe în partea de sus și se termină în partea de jos a hărții, loc unde conceptele ar trebui să devină specifice și axate pe exemple. Hărţile conceptuale „oglindesc reţelele cognitive şi emoţionale formate în cursul vieţii cu privire la anumite noţiuni; sunt imaginile noastre despre lume, arată modul nostru de a percepe şi interpreta realitatea. Hărțile conceptuale exprimă idei, imagini sau cuvinte, facilitând deciziile și învățarea cu sens, bazată pe înțelegere. Fiecare cuvânt sau frază conceptuală se conectează cu altele. Ele sunt un mod de a dezvolta abilitățile cognitive prin dezvăluirea de conexiuni și îi ajută pe elevi să observe și să înțeleagă modul în care ideile individuale formează un întreg. Acestea au fost dezvoltate pentru a spori înțelegerea învățării în domeniul științelor. O hartă conceptuală se dezvoltă într-un cadru sau context definit de o întrebare centrală și se constituie ca o hartă mentală (mind map) care conține o serie de ramuri ce ies din acea imagine creionată de întrebarea centrală. Reprezentare bidimensională a unui set de concepte, aceasta exprimă reprezentarea semantică a unui concept, a unei idei, teme, teorii, probleme, evidențiindu-se conceptul esențial, central, conceptele cheie sau „nodurile”, precum și legăturile dintre acestea.

Hărţile conceptuale (conceptual maps) sau hărţile cognitive (cognitive maps) se definesc astfel ca fiind o imagine a modului de gândire, simţire şi înţelegere ale elevului care le elaborează, la început simplist, apoi tot mai complet, devenind o procedură de lucru în abordările interdisciplinare şi transdisciplinare. Ele se pot utiliza atât în predare-învăţare, cât şi în evaluare, la toate nivelurile şi toate disciplinele. Susțin, în esență, învățarea care devine autonomă „atunci când cel care învață este conștient de propriile capacități, eforturi și reușește să le controleze eficient” (Ștefan, 2014, p. 31).

Există în teoria și practica școlară (și nu numai) numeroase *tipuri de hărți cognitive/conceptuale*:

a) *Lineară*: informațiile sunt prezentate într-un format linear;*Ierarhică sau sub formă de copac/Arbore de derivare*: pe clase sau subclase; prezintă informațiile în ordinea descrescătoare a informației, cea mai importantă aflându-se în vârf;

b) *Matriceală*: ca țesătură, urzeală, fără o ierarhizare anume, cu evidențierea relațiilor posibile și a termenului de legătură;
c) *Radială sau Circulară/Pânză de păianjen*: pornește de la un concept central, de la care sunt generate raze ce stabilesc relațiile cu alte elemente, legături sub formă de raze către alte concepte (secundare);
d) *În ciorchine* (clustering);
e) *Dispunere în coloane*: de la stânga la dreapta.

Mai complicate pe de o parte, dar mai atractive și constituite prin îmbinarea de criterii, pe de altă parte, *hărțile multiplu colorate sau prin semne grafice variate, hărțile cu zone completate în clasă și zone completate prin studiul independent* sau *cele cu zone completate individual* (independent sau cu sprijin) *și cu zone completate în grup/echipă* constituie alte exemple de posibilități de a reprezenta grafic învățarea, cunoașterea.

În 1993, B. Tversky și-a arătat nemulțumirea în raport cu folosirea sintagmei de „hartă cognitivă", considerând că nu reflectă complexitatea și bogăția cunoașterii noastre, și a propus, în schimb, sintagma de „colaj cognitiv" (colajele sunt suprapuneri tematice multimedia, care pleacă de la diferite puncte de vedere; le lipsește însă coerența hărții, neconținând cifre, informații parțiale și perspective diferite), respectiv „model mental spațial" (sunt mai abstracte decât imaginile, asemănătoare cu modelele unui arhitect sau cu o descriere structurală a unui obiect) (Tversky, 1993). Constructe mentale disponibile pentru inspecția mentală, acestea seamănă cu niște imagini provenite din internalizarea percepțiilor. Analizând specificul instruirii constructiviste, E. Joița vorbește despre nevoia de strategii și modele constructiviste. Subliniind modul în care elevul își formează propriile reprezentări, idei, concepte, relaționări, pornind de la realitatea obiectivă, asupra căreia acționează direct, aceasta valorifică contribuțiile în temă (Gaines și Shaw, 1995; Bickhard, 2000, Cicognani, 2000; Novak, 2000, Silbert, 2001; Walker și King, 2002) și realizează o sinteză a notelor esențiale ale hărții cognitive (Joița, 2007, pp. 162-163). În diferitele ei variante, harta cognitivă se prezintă sub forma unor rețele de cunoștințe care facilitează înțelegerea și cunoașterea și conferă aplicabilitate cunoștințelor teoretice: „Deoarece realizarea unei hărți cognitive reprezintă un proces amplu, care implică și un anumit grad de dificultate, sunt inerente variabilele intermediare, care, prin prelucrare, sistematizare, restructurare să conducă spre varianta finală, definitivă" (Mogonea, 2005, p. 207).

Concluzii

Crearea unei hărţi conceptuale solicită efort mental susţinut din partea subiectului în realizarea legăturilor între concepte. Ea trebuie folosită în relație cu alte tehnici, instrumente, metode și procedee didactice, însă profesorul apelează la aceasta deoarece are multiple avantaje: stimulează generarea de idei, prezintă idei complexe, explică modul în care noile cunoştinţe se integrează în sistemul cunoştinţelor anterioare, specifice unui anumit domeniu de studiu, oferă soluții alternative unei probleme date, evaluează rezultatele, ușurează înțelegerea și accesibilizează cunoașterea, reprezintă rețelele între concepte și identifică lacunele, lipsa legăturilor între acestea etc. Instrument specific instruirii constructiviste, harta cognitivă pune accent pe modul în care fiecare elev își organizează experiența. Facilitând dezvoltarea abilităților de învățare, aceasta poate fi utilizată la orice disciplină, fiind un mod de lucru ordonat, construit cu imaginație și simț artistic.

Bibliografie

1. Cerghit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Bucureşti: Editura Aramis.
2. Joița, E. (2007). *Instuirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. Iași: Editura Aramis.
3. Lange de, M., (2009). *Kevin Lynch: The Image of the City*. In http://themobilecity.nl/2009/05/08/review-kevin-lynch-the-image-of-the-city/New World Encyclopedia. (2008). *Edward C. Tolman*. in http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Edward_C._Tolman.
4. Noveanu, E., (1999). Constructivismul în educație. În *Revista de pedagogie*, 7-12, pp. 7-14.
5. Mogonea, F. (2005). Valorificarea, în practica educațională, a hărții cognitive. În E. Joița (coord.). *Strategii constructiviste în formarea inițială a profesorului*. Craiova: EUC.
6. Schaub, H., Zenke, K.G. (2001). *Dicționar de pedagogie*, Iași: Editura Polirom.
7. Stan, E., (2004). *Pedagogie postmodernă*. Iași: Institutul European.
8. Ștefan, M. (2014). *Dezvoltarea competenței de învățare autonomă la studenți*. Craiova: Editura Sitech.
9. Tverky, B. (1993). *Maps, Cognitive Collages, and Spatial Mental Models*. In https://www.tc.columbia.edu/faculty/bt2158/faculty-profile/files/emaps,cognitivecollages,andspatialmentalmodels.PDF.

UN PROGRAM EDUCAȚIONAL DE OPTIMIZARE A PREGĂTIRII PENTRU PROFESIA DIDACTICĂ
AN EDUCATIONAL PROGRAM OF PREPARATION FOR TEACHING PROFESSION

Lect. univ. dr. MIHAELA AURELIA ŞTEFAN
DPPD, Universitatea din Craiova

Rezumat

În literatura de specialitate, profesionalizarea carierei didactice, cu referire mai ales la segmentul formării iniţiale, a avut o evoluţie sincopată, cu măsuri reformatoare îndrăzneţe, dar şi cu reveniri şi tergiversări, reluări ale unor măsuri. Cadrului didactic i se cere deschidere faţă de nou, flexibilitate şi reflexivitate, atitudine critică şi pragmatism.

Prezentăm în cadrul acestui studiu, structura şi conţinutul unui program destinat optimizării învăţării academice, implementat în cadrul cursurilor şi seminariilor. Având în vedere misiunile actuale ale învăţământului superior (centrarea pe student, curriculum centrat pe competenţe etc.), programul de intervenţie pe care îl propunem e axat pe modele, tehnici eficiente de organizare a învăţării studenţilor, înarmării acestora cu metode şi tehnici de studiu independent, rapid şi eficient. Programul se adresează candidaţilor la profesia didactică din orice domeniu de specializare, finalizându-se cu afirmarea/dezvoltarea unor abilităţi, deprinderi care să le asigure accesul în învăţământ, mai ales desfăşurarea activităţii didactice la un înalt nivel de profesionalism.

Cuvinte cheie: *învăţare eficientă, flexibiliate cognitivă, gândire critică, reflexivitate, metacogniţie*

Abstrtact

In the literature of speciality, professionalizing teaching career, with particular reference to the initial training segment, it had a syncopated evolution, with bold reform measures, delays, recoveries and reversals of measures. The teacher is required open-mindedness, flexibility and reflexivity, critical attitude and pragmatism.

We present in this study, the structure and content of a program designed to optimize academic learning, implemented in courses and seminars. Given the current missions of higher education (focusing on student, curriculum centered on skills etc.), the intervention program we propose is focused on models, effective techniques for organizing student learning, arming them with independent and effective study methods and techniques. The program addresses the candidates to the teaching profession in any area of specialization, ending with the affirmation / development of skills, which ensure their access to education, especially didactic activity at a high level of professionalism.

Key words*: effective learning, cognitive flexibility, critical thinking, reflexivity, metacognition*

1. Introducere

În învăţământul românesc, nu sunt suficient valorificate resursele de autoformare ale celor care învaţă. Personalul didactic din învăţământ trebuie să deţină competenţele necesare pentru a-şi îndeplini cu succes noile roluri profesionale, acelea de coordonatori ai procesului de învăţare, de designeri ai unor programe de studii care să urmărească medierea între formare și autoformare, de evaluatori ai calităţii sistemului de învăţământ. Învăţarea, ca proces evolutiv, de esenţă informativ-formativă, trebuie să ducă la dobândirea, într-o manieră activă, explorativă, a exigenței proprii de viață, la modificarea selectivă și sistematică a conduitei (Golu, Golu, 2003), trebuie să determine modificarea (construcția și re-construcția) unor structuri psihice (interne), care se exprimă în comportamente sau prestații relativ stabile (Chiș, 2005, p. 70).

O educație de calitate este preocupată de asigurarea reușitei academice. În literatura de specialitate, reușita academică este de multe ori definită drept performanța înregistrată de studenți la diferite teste standardizate, evaluări continue la clasă (Jeynes, 2008; Gorke, 2006; Chamorro-Premuzic, Furnham, 2003). Într-o perspectivă extinsă, reușia academică are o arie largă de cuprindere, vizând, pe de o parte, ansamblul cunoștințelor acumulate, iar pe de altă parte, nivelul de dezvoltare a deprinderilor, capacităților, atitudinilor, în contextul procesului instructiv-educativ.

Complexitatea și multidimensionalitatea conceptului de *reușită academică* este evidențiată de M. Bruinsma (2003); conform autoarei, există două categorii de rezultate academice care exprimă reușita: individuale (cunoștințe, deprinderi, capacități, atitudini), colective (calitatea educației formale la nivelul instituției de învățământ: numărul absolvenților, rata abandonului).

Plecând de la analiza nevoilor de educație ale studenților și urmărind reușita academică, reflectată în indicatori precum: concepţie pedagogică în acord cu noile paradigme educaționale, flexibilitate cognitivă, gândire critică, afirmarea metacogniţiei, atitudine deschisă către învăţare continuă, propunem un program de studii adresat candidaţilor la profesia didactică din orice domeniu de specializare.

2. Optimizarea formării inițiale pentru profesia didactică – un posibil program educațional

Programul propus presupune desfăşurarea unor activităţi didactice centrate pe formarea studenţilor-viitori profesori, activități care vizează cel puțin două dimensiuni corelate: a) una conceptual-atitudinală – dezvoltarea unei concepţii pedagogice în concordanţă cu orientările actuale; b) alta pragmatic-instrumentală - vizează afirmarea unor capacităţi de rezolvare a diverselor probleme, de adaptare la situaţii variate, de

intervenţie eficientă în vederea atingerii obiectivelor proiectate, de autoreglare a propriului proces de învăţare.

Din această perspectivă, programul de formare propus intenţionează să ofere soluţii eficiente privind asumarea responsabilităţii şi dezvoltarea capacităţii de autoreglare (cognitivă, metacognitivă, motivaţional-atitudinală) în învăţare, acţionând treptat, astfel încât să se faciliteze trecerea de la îndrumare la autonomie.

Direcţiile de acţiune pe care programul se axează sunt următoarele: a) Oferirea unei viziuni teoretice şi practice de ansamblu asupra rolurilor profesorului, în concordanţă cu cerinţele societăţii actuale; b) Sublinierea paradigmelor moderne în învăţământul superior: proiectarea – instruirea – evaluarea centrate pe cursant şi pe dezvoltarea competenţelor acestuia; c) Realizarea de dezbateri, studii sau variate lucrări elaborate personal. Programul experimental cuprinde diverse activităţi (vezi tabelul nr.1)

Tabel nr 1. **Tipuri de activităţi incluse în programul experimental**

PROGRAM EDUCAȚIONAL
a) ***Activităţi de iniţiere în problematica teoretică a profesionalizării didactice***
b) ***Activități aplicative centrate pe învățarea situațională*** - rezolvarea unor sarcini şi probleme concrete, elaborarea de materiale-suport pentru desfăşurarea activităţilor didactice, simularea unor secvenţe didactice;
c) ***Activități aplicative centrate pe învățarea reflexivă, pe dezvoltarea metacogniției***, pe conştientizarea de către subiecţi a proceselor psihice implicate în propria învăţare, pe *automonitorizarea, autoevaluarea, autogestiunea procesului de învăţare*;
d) Activităţi de ***consultanţă (în grup sau individuale)***.

În continuare, prezentăm sintetic relaţia dintre obiectivele programului ameliorativ, tipurile de activităţi de învăţare şi temele propuse în cadrul fiecărui tip de activitate (tabel nr. 2):

Tabel nr. 2. **Structura şi conţinutul programului ameliorativ**

TIPURI DE ACTIVITĂŢI	**OBIECTIVE URMĂRITE**	**TEME ABORDATE ŞI COORDONATE METODOLOGICE**
a) Activitățile de inițiere în problematică teoretică a profesionalizării didactice – **Scop:** *dezvoltarea capacităților de înțelegere, interpretare a esenței profesionalizării didactice, de analiză, argumentare a rolurilor profesorului, de stimulare a motivației studenților pentru profesia didactică*		
• clarificarea unor probleme de fond cu privire la problematica pedagogiei actuale; • eliminarea prejudecăţilor existente şi modificarea mentalităţii privitoarea la pregătirea psihopedagogică şi menirea dascălului; • formarea unei atitudini deschise faţă de pregătirea psihopedagogică şi faţă de menirea dascălului; • stimularea dorinţei studenţilor de a se autoperfecţiona continuu prin învăţare autonomă, de a se (auto)determina în ceea ce priveşte angajările motivate în actul de studiu, având în vedere nevoile pregătirii pentru viaţa reală;		**Tema 1: Profesionalizarea didatică în contextul formării continue** 1.1. Profesionalizarea didactică – Delimitări conceptuale 1.2. Formarea continuă - acţiune de modelare a educatului în concordanţă cu exigentele societăţii actuale 1.3. Abordarea teoriei şi metodologiei centrate pe elev în formarea studenţilor-viitori rofesori 1.4. Competenţa – tip de achiziţie dezirabilă în formarea continuă 1.5. Învăţarea dincolo de vârsta şcolară. Autodeterminare şi autoconstrucţie în contextul educaţiei pe parcursul întregii vieţi.
• familiarizarea cu conceptul de metacogniţie şi cu mecanismele psihice implicate în cunoaştere; • orientarea către metacogniţie, conştientizarea de către cel care învaţă a procedurilor de monitorizare şi reglare, antrenate în propriile procese mentale; • recunoaşterea rolului reglator al metacogniţiei în		**Tema 2: Metacogniţia – suport al învăţării angajante** 2.1. Explicaţii şi studii ştiinţifice în delimitarea conceptului de metacogniţie 2.2. Metacogniţia – nucleul formării competenţei de autoinstruire 2.3. Metacogniţia ca autoreflecţie asupra cunoaşterii

<table>
<tr><td>realizarea învăţării ca proces complex, subiectiv;</td><td></td></tr>
<tr><td>• familiarizarea teoretică cu conceptul şi problematica self-managementului învăţării;
• conştientizarea necesităţii şi potenţialului de implicare activă, responsabilă în activităţile de instruire-învăţare;
• încurajarea trecerii studentului de la îndrumare la autodirijarea propriului proces de învăţare;
• conturarea unor percepţii clare referitoare la etapele care trebuie parcurse în vederea eficientizării învăţării, dezvoltării independenţei în gândire şi acţiune.</td><td>Tema 3: Self-managementul învăţării – fundament al competenţei de învăţare academică autonomă
3.1. Conceptul de self-management, etapele învăţării academice autonome eficiente şi caracteristici ale învăţării la studenţi
3.2. Planificarea studiului individual
3.3. Organizarea studiului individual
3.4. Desfăşurarea studiului individual
3.5. Valorificarea studiului individual</td></tr>
<tr><td>• schimbarea paradigmei privitoare la desfăşurarea procesului instructiv-educativ: centrarea pe student;
• înţelegerea esenţei constructivismului, a direcţiilor de acţiune pe care le presupune;
• creşterea calităţii activităţii didactice prin valorizarea subiectului învăţării, dezvoltarea capacităţilor cognitive și acționale.</td><td>Tema 4: Rolul central al elevului/studentului în învăţare. Învăţarea ca o construcţie a cunoaşterii
4.1. Construirea proprie a situaţiilor de învăţare – bază a învăţării constructiviste
4.2. Învăţarea constructivistă şi motivaţia studenţilor
4.3. Diversitatea modelelor constructiviste</td></tr>
<tr><td>• autocunoaşterea, conturarea potenţialului individual în vederea asumării responsabilităţii în procesul de autoformare, autoeducare;
• identificarea stilului propriu de învăţare;
• delimitarea conştiinţei de sine.</td><td>Tema 5: Conceptul de sine – atribut al autonomiei în învăţare
5.1. Autocunoaşterea – condiţie a realizării autocontrolului în învăţare
5.2. Metodele cunoaşterii de sine
5.3. Autonomia personală exprimată în stilul de învăţare</td></tr>
<tr><td colspan="2">b) Activităţi aplicative centrate pe învăţarea situațională – Scop:
aplicarea în situaţii concrete a cunoştinţelor; perfecţionarea propriului proces de învăţare prin dezvoltarea deprinderilor de studiului autonom</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>• formarea deprinderilor eficiente de învăţare şi management al învăţării;
• determinarea caracteristicilor stilului personal de învăţare, identificarea punctelor tari/slabe ale propriului stil de învăţare;
• dezvoltarea unor atitudini pozitive faţă de învăţare;</td><td>- Realizarea unor eseuri, exerciţii reflexive, proiecte, hărţi cognitive, reprezentări grafice, analiza unor studii de caz, vizionarea unor materiale audio-vizuale etc.;

- Simularea unor secvenţe didactice;</td></tr>
<tr><td colspan="2">c) Activităţi aplicative centrate pe dezvoltarea metacogniției (conştientizarea, de către subiecţi, a proceselor psihice implicate în propria învăţare, gestionarea, monitorizarea şi evaluarea procesului de învăţare) – Scop: îmbunătăţirea experienţei de organizare a cunoaşterii prin dezvoltarea abilităţii de a reflecta, de a medita asupra problemelor teoretice şi practice; formularea judecăţilor de valoare asupra modului de realizare a cunoaşterii, a învăţării</td></tr>
<tr><td>• dezvoltarea capacitatății studenților de monitorizare a propriului proces de învăţare;
• oferirea unui feedback prompt, de susţinere permanentă şi de ameliorare a procesului de învăţare al studenţilor;
• afirmarea şi notarea reflecţiilor, fie pe parcursul activităţii didactice, fie, în afara clasei, într-un jurnal personal de învăţare;</td><td>Ipoteză: exersând abilităţi cognitive şi metacognitive, studenţii pot conştientiza progresul lor atât în ceea ce priveşte cunoştinţele, abilităţile, capacităţile proprii, cât şi atitudinile şi valorile promovate</td></tr>
<tr><td colspan="2">d) Activităţi de consultanţă, individuale şi/sau în grup
Scop: consolidarea cunoştinţelor achiziționate și dezvoltarea deprinderilor de învățare eficientă pe cont propriu; dezvoltarea unei atitudini de deschidere către nou, către învățare continuă</td></tr>
</table>

• dezvoltarea capacităţilor cognitive şi metacognitive (identificarea şi selectarea adecvată a informaţiei, interpretarea personală, analiza şi sinteza, gândirea critică, trasarea unor corelaţii între informaţii, extragerea cuvintelor cheie, formularea de întrebări, conturarea de ipoteze, reflecţii asupra propriilor activităţi cognitive etc.); • dezvoltarea unor abilităţi necesare autoreglării motivaţional-afective; • dezvoltarea unor competenţe interpersonale (abilităţile sociale, de toleranţă, de lucru în echipă, inţiativă, abilităţi de comunicare, de deschidere la idei, la dialog).	- susţinerea studentului pentru a depăşi dificultăţile pe care le întâmpină în procesul de învăţare; - prin întâlnirile face-to-face cu fiecare student profesorul îl poate ajuta pe acesta să-şi dezvolte încrederea în sine, să exerseze capacităţi de autocontrol afectiv şi/sau volitiv, îi poate oferi consiliere psihopedagogică, îl poate coordona pe student pentru a depăşi obstacolele întâmpinate şi a afirma autonomie în propriul proces de formare.

3. Concluzii

În sinteză, învățarea bazată pe competențe se construiește pe un sistem de predare-învățare care, în mod constant, dezvoltă autonomia și abilitatea de a învăța să înveți a elevilor (Răduț-Taciu, Bocoș, Chiș, 2015, p. 124).

Dezvoltarea capacităților cognitive și metacognitive, formarea deprinderilor de studiu independent, stimularea pozitivă a educaților, dezvoltarea stimei de sine reprezintă direcții de acțiune importante în procesul de formare a personalității studenților. Un nivel ridicat al stimei de sine corelează pozitiv cu starea de bine și cu rezultatele obținute în urma procesului de învățare (Pitterman, Nowicki, 2004, Brackett ș.a., 2006).

Studenții-viitori profesori trebuie pregătiți pentru schimbare, trebuie să dovedească competențe de adaptare rapidă și optimă, de depășire a barierelor perceptive, cognitive, personal-emoționale, de mediu sau culturale (Carnall, 2007). În acest sens, predarea centrată pe elev, poate fi combinată cu modelul predării și învățării vizibile, cu alte cuvinte „profesorii să vadă învățarea prin ochii elevilor lor și elevii să vadă predarea ca factor-cheie în procesul educațional" (Hattie, 2014, p. 40).

În plus, un managament eficient al emoțiilor permite afirmarea abilităților de învățare și dezvoltarea motivației intrinseci pentru perfecționare continuă (Bastian, Burns, Nettelbeck, 2005).

Bibliografie

1. Bastian,V.A., Burns, N.R., Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities, în *Personality and Individual Differences,* 39-1135-45.
2. Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N., Salovey, P. (2006). Relating emotional abilitiesto social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence, în *Journal of Personality and Social Psychology,* 91: 780-95.
3. Briunsma, M. (2003). *Effectiveness of higher education. Factors that determine outcomes of university education.* Groningen, The Netherlands: GION/COWOG.
4. Carnall, C. (2007). *Managing Change in Organization. Fifth Edition.* Anglia: Prentice Hall.
5. Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality, 37,* 319-338.
6. Chiș, V. (2005). *Pedagogia contemporană – Pedagogia pentru competențe.* Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință.
7. Golu, P, Golu, I. (2003). *Psihologie educațională.* București: Editura Miron.
8. Gorke, G.K. (2006). *Academic Intervention Instructors: Effectiveness of Graduate-Level College Students as Intervention Tutors in an Afterschool Program,* Disponibil: http://www.lib.virginia/edu/databases, [online, 29.04.2016].
9. Hattie, J. (2014). *Teorii contemporane ale învățării. Ghid pentru profesori.* București: Editura Trei.
10. Jeynes, W.H. (2008). A meta-analyses of the relationship between phonic intruction and minority elementary school student academic achievement. *Education and Urban Society,* 40 (2), 151-166.
11. Pitterman, H., Nowicki, S.J. (2004). A test of the ability to identify emotion in human standing and sitting postures: the diagnostic analysis of nonverbal accuray-2 posture test (DANVA2-POS), în *Genetic Social and General Psycholohy Monograph,* 130:146-62.
12. Răduț-Taciu,R., Bocoș, M.D., Chiș, O. (coord.). (2015). *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar.* Pitești: Editura Paralelea 45.

ŞCOALA ŞI BISERICA – INSTITUŢII FUNDAMENTALE PENTRU CULTURA VALORILOR IDENTITARE
SCHOOL AND CHURCH – FUNDAMENTAL INSTITUTIONS FOR IDENTITY CULTURAL VALUES

Lect. univ. dr. GHEORGHE FLORESCU
Facultatea de Litere, Universitatea din Craiova

Rezumat

Comunicarea este centrată pe problematica conservării, transmiterii şi funcţionării valorilor identitare în contextul lumii contemporane, tot mai globalizată şi globalizantă. Între instittţiile sociale care pot avea un rol esenţial în afirmarea identităţii neamului românesc Şcoala şi Biserica au fost mereu situate în prima linie a acestui complex proces.

Lucrarea analizează câteva linii de evoluţie istorică a acestui demers, dar mai ales specificul său actual, când integrarea europeană, migraţia globală a ideilor şi a oamenilor, coexistenţa cotidiană multiculturală tot mai generalizată, repun în discuţie acută raportul identitate-diversitate. De aceea interogaţia asupra misunii şcolii şi Bisericii, în condiţiile deschiderilor actuale multiple, pe toate planurile şi totodată a limitelor globalizării este mai actuală ca oricând. Ipoteza şi argumentele prezentei comunicări se centrează pe ideea ca pentru a evita fie un conservatorism rigid, fie un cosmopolitism dizolvant, acţiunea coerentă pentru păstrarea şi afirmarea profilului identitar al neamului românesc trebuie inevitabil asumată de cele două instituţii fundamentale.

Cuvinte cheie: *identitate, valoare, tradiţie, şcoala, Biserica*

Abstract

Communication is centered on the problem of conservation, transmission and functioning of identity values in the context of today's world, more globalized than ever. Between the social institutions, which can be essential in stating the identity of Romanian people, School and Church have always been at the top of this complex process.

This paper analyses a few lines of historical evolution of this action, but especially the specific or the current one, when the European integration, global migration of ideas and people, the daily multicultural coexistence more and more general, reinstate the intense discussion about the identity-diversity rapport. That is why the interrogative question about the mission of the school and church, in the conditions of current multiple openings, in all directions and at the same time of the limits of globalization, it is more current than ever. The hypothesis and the arguments of the present communication are centered on the idea that in order to avoid a rigid conservatism, or a dissolving cosmopolitanism, the coherent action to keep and state the identity profile of the Romanian people must be inevitably undertaken by the two fundamental institutions.

Key words: *identity values, tradition, school, Church*

Motto:

„*Religia noastră în toate timpurile a fost forţa cea mai puternică de regenerare naţională. Universitatea nu poate trăi fără această religie. Românism şi creştinism sunt două idei ce nu pot trăi decât în simbioză, fortificându-se reciproc. Dar **şi ştiinţa, cu care noi universitarii ne mândrim, trebuie să fie dublată de conştiinţă...** Să ne apropiem deci tot cu mai multa iubire de Biserică, purtând cu abnegaţie crucea lui Hristos, căci această cruce ne duce spre înălţimi – drept că prin sacrificiu – dar numai prin sacrificiu se renaşte omul, se renaşte naţiunea*" (dr. Iuliu Haţieganu, rector al Universităţii din Cluj, în Cuvântarea rostită la deschiderea cursurilor universitare din 1911, după Florea, 1999, p. 23).

1. Traditie şi valori identitare

În lumea contemporană, a vorbi despre **tradiţie** ar părea ca înseamnă a fi paseist, ancorat într-un timp revolut, sau a promova lucruri perimate. Trecem însă prea uşor cu vederea faptul ca tradiţia înseamnă o sumă de valori, o experienţă comunitară, în mijlocul căreia ne naştem şi de la care plecăm, care ne definesc, ne conferă identitate. Astfel, conservarea şi perpetuarea identităţii leagă tradiţia de şcoală şi biserică, de educatie, de credinţă, de cultură şi tehnică, de toate domeniile vieţii, de noi înşine, care astfel, trebuie sa devenim responsabili pentru valorile pe care le creăm şi le transmitem celor care ne vor urma.

Transmiterea unei tradiţii sănătoase ţine, în ultimă instanţă, şi de calitatea noastră de oameni şi de creştini. În societatea în care trăim, ca urmare a înţelegerii în sens peiorativ a tradiţiei, dar mai ales a grabei şi presiunilor care ni se fac pentru introducerea şi acceptarea, în societatea românească, a unor valori care nu o definesc şi pe care marea majoritate a oamenilor nu le acceptă, s-a ajuns la deteriorarea tradiţiei, la înnoirea forţată cu anumite valori, care nu se pot numi identitare, întrucât nu au de a face cu valorile comunităţii româneşti. De aceea, se cuvine sa abordăm cu toata seriozitatea problema păstrării valorilor identitare, mai ales în această perioadă când în societatea tradiţională românească se simte tot mai mult mişcarea către lumea tehnologică şi pierderea, cu timpul, a patrimoniului viu.

Cercetătorii au avertizat asupra urgenţei inregistrării, cu toate mijloacele, a obiceiurilor vii care mai există, cât şi conservarea tradiţiilor în forma lor vie, in situ, promovarea lor în spaţiul european şi euro-atlantic, ca o imagine vie, realistă, istorică şi contemporană a românilor. Iar dacă am dori să prezentăm identitatea poporului nostru, considerăm că nimic nu poate oferi o reprezentare mai completă a tuturor laturilor existenţei sale decât tradiţia populară. Numai înşiruind laturile tradiţiei românilor, am putea trage concluzii privitoare la diversitatea valorilor şi domeniilor în care aceasta este reprezentativă, o adevarată

purtătoare a identităţii neamului nostru de la port, meşteşuguri, arhitectură, până la cele mai subtile laturi spirituale, cum ar fi literatura, mentalitatea, practicile şi riturile, care coboară tradiţia din sfera teoreticului în viaţa de zi cu zi. În contextul în care trăim, este necesară păstrarea valorilor tradiţionale şi pentru că ele cuprind un tezaur moral, al bunului simţ, sfidat, în prezent sub motivaţia liberalizării moravurilor.

Sintetic, valorile identitare româneşti sunt date de tradiţie, dar şi de vocaţia creativităţii. Le putem situa sub **semnul întelepciunii** de a-ţi chivernisi această scurtă viaţă astfel încât să poţi realiza ceva aici, dar, mai ales, să dobândeşti mântuirea, împărăţia lui Dumnezeu. Aceasta înseamnă o viaţă morală, creştină, cumpătată, în care frumosul şi armonia îşi au locul lor, venind să bucure sufletul; mai ales sufletul omului contemporan încărcat cu atâtea probleme.

Este o contradicţie între tradiţia populară şi creştinismul nostru; pe care tradiţie o conservăm şi transmitem? Este adevărat că obiceiurile populare au contribuit, într-o oarecare măsură, la laicizarea credinţei, aşa cum se manifestă ea mai ales în mediul rural, în popor. Dar nu învelişul dogmatic este semnificativ în acest caz, ci substanţa valorică, duhul revărsat în fiinţa omului simplu. În locurile cu o putemică tradiţie populară, unde aceasta a fost păstrată şi transmisă din generaţie în generaţie, pe cale familială, fiind considerată sacră, se poate vorbi chiar despre existenta unui creştinism popular.

Există, de asemenea, idei dogmatice creştine, prelucrate în texte de tipul colindelor de Paşti, pricesnelor sau teatrului popular. De altfel, ele reprezintă, de cele mai multe ori, creaţia preoţilor şi diecilor bisericeşti din zonele puternic insuflate de tradiţie, având rolul catehismului creştin, în locuri cum sunt Maramureşul, Ardealul, Banatul, Dobrogea, care sunt spaţii pluriconfesionale şi multietnice. În aceste comunităţi, prin manifestarea sa în societate, folclorul vine să certifice în faţa Celuilalt, valoarea, bogăţia şi conţinutul dogmatic al credinţei ortodoxe. Componentele socială şi spectaculară ale acestor tradiţii fac din ele o formă de sărbătoare sau de manifestare a creştinismului popular, a identităţii şi spiritualităţii românilor. De aceea, în creştinismul ortodox românesc actual este imposibilă separarea netă dintre tradiţia populară şi sărbătorile creştine sau obiceiurile vieţii de familie.

De altfel, încă de la începuturile sale, creştinismul şi-a integrat unele dintre obiceiurile populare, resemnificându-le şi creştinându-le pe cele păgâne şi transformând chiar templele în biserici. Din păcate, în zilele noastre, se disociază credinţa de cultură, deşi începuturile culturii româneşti şi ale celei europene sunt creştine şi o parte însemnată a patrimoniului cultural naţional, material şi imaterial, are baze creştine. Sărbătorile importante ale anului sunt dovezi ale împletirii dintre credinţă şi cultură, ale modului în care cultura înfrumuseţează formele credinţei, iar credinţa dă sens, în veşnicie, operelor culturale. Iar dacă obiceiurile populare ni se par insuficiente pentru păstrarea identitaţii româneşti şi creştine, Biserica este şi a fost, de multe ori, mai convingătoare decât chiar multe dintre instituţiile statului.

2. Biserica, Şcoala şi Familia – spaţii de păstrare a valorilor identitare

Păstrătoare a unui tezaur duhovnicesc şi cultural de o mare valoare, **Biserica** este expresia sufletului românesc, în dimensiunea lui cea mai curată, cea mai înălţătoare. Între aceste comori, se numără, în primul rând, Sfânta Tradiţie, tezaurul dogmatic pentru păstrarea căruia au murit şi mulţi dintre strămoşii noştri, încă din cele mai vechi timpuri, de la sfinţii mucenici Atalos, Zoticos, Filipos şi Camasis de la Niculiţel, până la Sfantul Emilian de Durostorum, Sfantul Sava al Buzăului şi nu în ultimul rând, episcopul Bretanion al Tomisului, care a participat la Marele Sinod de la Niceea în anul 325.

Care este răspunsul Bisericii creştin-ortodoxe, dar şi al şcolii româneşti la teme care par să se depărteze de valorile general-umane, de morala creştină, dar pun în discuţie însăşi existenţa umană pe Pământ? Amintim doar desfrânarea la scară tot mai largă, avortul, homosexualitatea, violenţa, traficul de droguri şi de persoane, prostituţia, abandonarea copiilor şi a bătrânilor, unele tehnici care sunt controversate de înşişi medici etc. Răspunsul nu este suficient dacă rămâne la nivel doctrinar, teoretic, deşi este necesară argumentarea moral-religioasă.

Este necesară însă învăţarea, educaţia şi acţiunea deopotrivă a tuturor instituţiilor formale şi non-formale din societate. Cum să formăm opinia sănătoasă a comunităţii, dacă nu prin afirmarea criteriilor valorice ale deosebirii Binelui de Rău, a Adevărului de Mincină, a Dreptăţii de Nedreptate, a Respectului faţă de Famile şi de funcţia ei fundamentală aşa bine dăruită nouă de credinţa strămoşească? Cum să privim nunta altfel decât este ca o Sfântă Taină prin care este sfinţită iubirea, atât cea trupească, dar şi cea sufletească? Chipul iubirii **familiale** se găseşte în însuşi Dumnezeu, care nu este o singură Persoană, închisă în egoismul ei, nici două persoane egoiste în iubirea lor, ci treime de Persoane, împărtăşindu-şi iubirea reciproc: Tatăl îl iubeşte pe Fiul prin Duhul Sfânt.

Ca alternative viabile la căsătorie şi familie, lumea modernă propune implicit sau explicit, mai multe soluţii: convietuirea liberă, desfrânarea, adulterul, homosexualitatea, prostituţia sau însingurarea. Dar, acestea aduc probleme mari celor care le practică şi urmaşilor lor, mergând până la deznădejde şi sinucidere,

ca să nu mai spunem de moartea sufletească înaintea celei trupeşti. Dacă am distruge celula familiei s-ar clătina multe lucruri în societate. În familie soţii experimentează metode de educaţie creştină prin care se exersează comuniunea, milostenia, ascultarea, întrajutorarea, iubirea conjugală, paternă, filială. Aici se învaţă munca, ştiinta şi cultura prin îngăduinţa partenerului de viaţă sau a părinţilor. Tot aici se învaţă smerenia, răbdarea, speranţa, virtutea.

Prin însăşi existenţa şi viaţa ei, familia românească răspunde acestor probleme ale lumii moderne, fiind ea însăşi o valoare identitară, depozitara unui tezaur cultural de mare valoare şi locul în care identitatea naţională începe să capete contur, de la cea mai frageda vârstă. Alături de Biserică şi familie, **şcoala** este pusă în situaţia de a răspunde provocărilor lumii moderne, prin promovarea sau nu a unor categorii de valori în rândul tinerilor. Prin calitatea sa educaţională, şcoala poate reprezenta unul dintre locurile de păstrare şi transmitere a valorilor identitare. De aceea educaţia şcolară reflectă stadiul la care a ajuns o societate, valorile care primează dar şi un anumit raport între tradiţie ş noutate.

A vorbi despre pătrarea ş transmiterea tradiţei populare în şcoli înseamnă, practic, a vorbi de o foarte sumară preocupare, care figurează prea puţin în programele de învăţământ, iar, de multe ori, nici între activităţile extraşcolare Şcoala ignoră, uneori, relevarea valorilor identitare româneşti, preferând introducerea în studiu a unor valori în vogă, cum ar fi educaţia sexuală(la vârste foarte mici) şi promovând distracţiile sub orice formă, în locul aprofundării unor discipline folositoare vieţii. De aceea, în acest domeniu, studiul tradiţiilor populare, cunoaşterea şi conservarea valorilor identitare, stimularea interesului tinerilor pentru aceste valori, cultivarea aptitudinilor lor artistice sau meşteşugăresti ar putea contribui mult la dezvoltarea personalităţii umane, la spiritualizarea şi socializarea tinerilor, la găsirea unui sens al vieţii, a unei motivaţii existenţiale, de care, adeseori, sunt lipsiţi.

Într-un cuvânt, putem spune că patrimoniul valorilor identitare româneşti poate constitui, pentru societatea actuală, o alternativă educaţională, artistică, economică, cu un potenţial deloc neglijabil, o alternativă şi o soluţie a unora dintre dilemele, căutările şi neîmplinirile contemporane.

Iar dacă vocea tradiţiei, credinţei şi educaţiei româneşti tradiţionale se ridică uneori împotriva unor pseudo-valori actuale, la modă, care vor să pervertească însăşi fiinţa umană, se cuvine să trecem peste ranguri, poziţie socială, chiar peste practicile şi preferinţele individuale sau personale, atunci când acestea sunt nocive din punct de vedere moral, social, creştin. Într-o lume tot mai grăbită există riscul ignorării valorilor umane fundamentale, ale învăţăturii creştine, dar şi al ispitei preluării unor pseudo-valori, ale risipirii noastre existenţiale prin pierderea profilului identitar al neamului nostru creştin ortodox şi românesc în profunzimea sa fiinţială.

3. Rolul educaţional al şcolii şi Bisericii

Biserica şi şcoala sunt două instituţii atât de apropiate ca funcţie, pentru că ambele slujesc Omul, om care fie ca este plămada îndrumată să-şi formeze personalitatea, să-şi deschidă calea spre afirmarea vocaţiei de constructor al propriei lumi, fie că este fiinţa care îşi caută pe calea Învăţătorului Isus Hristos, propria mântuire. Tradiţia bisericii creştine ne conduce la această constatare. Sfantul Apostol Pavel precizează că în Biserica primară erau trei harisme principale: *„Pe unii i-a pus Dumnezeu în Biserică: întâi apostoli, al doilea prooroci, al treilea învăţători...*" (I Cor. 12, 28).

Învăţătorul era cel care instruia mai deaproape în cele ale credinţei şi moralei creştine, purtător al cunoştinţei şi al înţelepciunii. Prima formă organizată cu funcţie învăţătorească în Biserică au fost şcolile catehetice, cum au fost vestitele şcoli din Alexandria şi Antiohia. În afară de şcolile amintite, în epoca primară a creştinismului, au mai existat o şcoală "africană", una "asiatică", una la Edessa, una la Cezareea Palestinei etc. Şcoala catehetică din Alexandria, înfiinţată în sec. II, era propriu-zis un institut de cercetare ştiinţifică, cu program de studii, profesori şi studenţi, corespunzând universităţii de azi. La început, foarte probabil, programa de studii cuprindea numai exegeza biblică, dar cu timpul, pe măsura creşterii numărului şi calităţii discipolilor, ea s-a îmbogăţit şi cu filosofia, pentru ca apoi să ajungă la două ramuri distincte: ramura profană cuprinzând dialectica, ştiinţele naturii, etica şi ramura crestină, ocupându-se de exegeza biblică şi filosofia creştină, cum reiese din informaţia dată de un ucenic al lui Origen, Sfantul Grigorie Taumaturgul.

Şi în ţinuturile noastre primele şcoli au fost cele „din tinda bisericilor" şi din mânăstiri, iar Biserica a slujit învăţătura şi limba neamului cu conştiinţa că misiunea aceasta îi aparţine. Lângă Biserica Sfântul Nicolae din Scheii Brasovului s-a întemeiat cea mai veche şcoală românească din ţara noastră (1495). Şcolile pregăteau viitori preoţi, dar şi dascali, dieci, copişti etc. în mânăstiri şi pe lângă centrele mitropolitane, pe lângă şcoli, pe lângă tipografii erau şi ateliere de pictură, sculptură, broderie, argintarie etc. De aici au ieşit marii artişti – unii anonimi – care au dăruit poporului român şi lumii întregi frumuseţea fără de seamăn a Mânăstirilor Curtea de Argeş, Sfinţii Trei Ierarhi, Voroneţ, Suceviţa, Moldoviţa, Putna, Humor, Arbore etc.,

adevărate centre de cultură, sprijinite de domnie, cum a fost mânăstirea Trei Ierarhi a lui Vasile Lupu, dar şi Mânăstirea Hurezi a lui Brâncoveanu, ambele în egală măsură şcoli, ateliere artistice, tipografii, adică laboratoare în care se „prelucra" limba poporului român, cultura lui şi tocmai prin ele se transmitea credinţa ortodoxă şi conştiinţa unităţii de neam. Cărţile, valori ale Bisericii şi şcolii deopotrivă, erau tipărite pentru toţi românii din toate ţările. Şcolile mânăstireşti au fost, secole de-a rândul, principalele focare de instruire, aşa încât în veacurile XV-XVI se bucurau de faimă mai ales cele de la Neamţ şi Putna, în Moldova şi din Scheii Brasovului, în Transilvania.

Răspândirea cărţilor manuscrise şi apoi tipărite în toate teritoriile locuite de români a fost înlesnită de faptul că foarte mulţi vlădici care au păstorit în Transilvania în sec. XVI-XVII veneau din Moldova şi din Ţara Românească, după cum numeroşi clerici şi laici ardeleni şi-au desfăşurat activitatea în Ţările Române.Tipărite de Biserică, ele au fost preluate de şcoală şi de învăţaţii neamului şi valorificate ca mijloace de întărire a conştiinţei unităţii bisericeşti şi de neam a tuturor românilor. Asemenea legături au contribuit, în acelaş timp, la întărirea credinţei ortodoxe, alt factor însemnat al profilului spiritual al poporului român, într-o vreme când se făceau eforturi, folosindu-se tot felul de mijloace silnice, pentru catolicizarea românilor, mai întâi, pentru luteranizarea şi calvinizarea lor, dupa aceea. Credinţa ortodoxă se confunda, mai ales în conştiinţa maselor populare, cu neamul, după cum se afirma în actul din 1574, în care se spune ca religia „grecească" (ortodoxă) este „religia română", de aceea apărarea religiei însemna în acelaşi timp şi apărarea neamului. Ataşamentul poporului faţă de religie a fost atât de puternic încât a stârnit mirarea şi totodată admiraţia unor străini. Antonius Possevinus, rectorul Universităţii iezuite din Cluj, bun cunoscator al oamenilor si a psihologiei acestora, sublinia tenacitatea românilor în apărarea religiei ortodoxe.

Spiritualitatea românească îşi are originea în Biserică şi şcoală, păstrată prin conlucrarea acestor doua instituţii de căpătâi; spiritualitatea românească este o creaţie, un miracol izvorât din unitatea de acţiune a celor două instituţii. Prin intermediul acestora, societatea şi-a păstrat, cultivat şi transmis valorile culturale. Simbioza dintre Biserică şi şcoală a făcut posibilă cultivarea conştiinţei de „neam românesc", de „seminţie românească" şi implicit a unităţii de neam. Factorii care au contribuit în mod decisiv la formarea şi menţinerea în popor a acestei conştiinţe au fost doi: credinţa ortodoxă şi limba română.

Dar dacă Biserica si şcoala ar fi avut credinţe diferite şi ar fi vorbit în limbi diferite, credinţa şi limba ar fi rămas valori fără vreun rol în unitatea poporului român. Poporul se sprijinea în idealurile sale, prin credinţă şi limbă, pe Biserică şi şcoală, fiindcă toţi slujitorii cuvântului vorbeau şi credeau în limba lui. Iată ce scrie pedagogul I. Găvănescu despre rolul Bisericii noastre strămoşeşti în cultivarea virtuţilor neamului: *„Să ne închipuim că, fără teatru, fără cărţi de citit, fără universităţi, fără întuniri publice, fără atenee şi săli de conferinţe, fără muzee şi pinacoteci, singurul locaş unde sufletul îşi poate mulţumi măcar în parte cerinţele înalte ale vieţii omeneşti, este numai Biserica. Acolo şi trebuinţa frumosului în arhitectură, pictură, muzică, acolo şi trebuinţa ridicării peste banalitatea vieţii de toate zilele în regiunea veciniciei şi nemărginitului, în regiunea smereniei şi a jertfei egoismului firesc; acolo atingerea inimilor de aripile idealismului vizat, către care se sileşte să se ridice făptura şi creaţia întreagă...şi deodată începe să se rupă vălul, începe să se vadă altarul, în faţa căruia se trudea în genunchi ca să priceapă voinţa lui Dumnezeu. Se aude... Dumnezeu vorbeşte auditoriului în graiul lor. Ce revelare! În sfârşit se înţelege spusa cărţilor sfinte. Sfânta Scriptură vorbeşte în limba strămoşilor noştri! Ne putem închipui atenţia încordată a credincioşilor adunaţi să asculte cuvântul lui Dumnezeu.Când apărea o carte nouă în limba română, cu ce curiozitate se îndrepta spiritul către dânsa! Cei care ştiau sloveneşte şi greceşte, voiau să audă cum sună pe româneşte ideile cunoscute; ceilalţi mişcaţi de noutatea lucrului şi mulţumiţi că pricep şi ei ce n-au priceput până atunci, urmăreau cu nesaţ intelectual tâlcul Bisericii. Nu se vede în această străduinţă culturală numai ceea ce vedem noi astăzi: o frământare a limbii, o exercitare şi o corectare a ei, ca s-o facă destoinică de a înfăţişa mai târziu cugetări utile şi complexe. Se vede cu totul altceva şi mai mult: o hrană reală a sufletului, un sprijin şi o exaltare a inimilor, o călăuză a vieţii sufleteşti."* (Găvănescu, 1922, pp. 249-250).

Astfel, studiind istoria poporului român, ajungem la convingerea că şcoala românească s-a născut în Biserica neamului, a izvorât din aceasta şi a rămas aproape de ea. Chiar atunci când a devenit instituţie de sine stătătoare, şcoala românească a rămas credincioasă Bisericii, învăţăturii ei, a promovat valorile bisericeşti şi a propovăduit credinţa dreaptă, fiindcă în acest fel slujea nu numai Biserica, ci însuşi neamul românesc şi nu abdica de la esenţa misiunii ei.

Biserica şi şcoala au aceeaşi istorie, aceleaşi monumente literare, artistice şi arhitectonice, aceeaşi bază culturală slujind împreună creaţia lui Dumnezeu, Omul şi neamul său şi fiind slujite de aceleaşi mari personalităţi care au crezut în acelaşi ideal: unitatea de credinţă, tradiţie şi limbă a neamului românesc. Frumuseţea spiritualităţii româneşti este rezultatul unităţii dintre Biserica şi şcoala românească, a colaborării lor în decursul istoriei.

Distanţarea şcolii de Biserică sau a Bisericii de şcoală are repercusiuni grave asupra omului. O şcoală fără Dumnezeu nu mai poate face ordine în vieţile discipolilor. Ea le poate pune la dispoziţie mijloace didactice moderne în vederea specializării într-un domeniu sau altul de ştiinţă, poate să fie „legată” la Internet, să le creeze condiţii de „a ieşi în lume”, dar nu va putea fără Dumnezeu să îi ferească de robotizare, de abrutizare şi de pericolul de a deveni oameni fără rădăcini într-adevăr, prin ştiinţă şi tehnică omul a dobândit o mare putere asupra naturii exterioare, dar rămâne neputincios în faţa forţelor iraţionale cu care se confruntă în interiorul lui, devenind astfel robul patimilor sau al instinctelor dereglate de păcat.

În concluzie, Biserica doreşte să-şi împlinească funcţia învăţătorească împreună cu şcoala, cu acea şcoală care se raportează la tradiţiile şcolare româneşti şi la Hristos.

Biserica are nevoie de o asemenea şcoală şi şcoala, la rândul ei, are nevoie de Biserică pentru a găsi în ea puterea harului în vederea sfinţirii efortului de înălţare a oamenilor. Până la urmă cel care imprimă caracterul moral sau imoral activităţii şcolare este omul. Ridicarea şi umanizarea omului şi a societăţii, salvarea valorilor create de om nu pot fi asigurate fără lumina interioară a spiritului pe care creştinul învaţă să o primească, să o păstreze şi să o dăruiască semenilor săi.

Bibliografie

1. Cucoş, C. (1996). *Pedagogie*. Iaşi: Editura Polirom.
2. Cosmovici, A., Iacob, I. (1998). *Psihologie şcolară*. Iaşi: Editura Polirom.
3. Florea, M. (1999). *Iuliu Haţieganu*. Cluj-Napoca: Ed.Medicală a Universitaţii „Iuliu Haţieganu”.
4. Găvănescu, I. (1922). *Istoria pedagogiei.* Bucureşti: Direcţiile culturale la Români.
5. Irineu, Episcop de Ecaterinburg. (2002). *Educaţia religioasă. Învăţături pentru copii şi tineri*. Bucureşti: Editura Sophia.
6. Popescu, D. (1998). *Hristos, biserică societate.* Bucureşti: Editura Institutului Biblic şi de Misiune al B.O.R.
7. Timiş, V. (2004). *Religia în şcoală.* Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

TRIADA VIRTUŢILOR TEOLOGICE ÎN PEDAGOGIA ŞI MĂRTURISIREA BISERICII ORTODOXE
THE TRIAD OF THEOLOGICAL VIRTUES IN PEDAGOGY AND CONFESSION IN THE ORTODOX CHURCH

Arhid. Lect. univ. dr. IONIŢĂ APOSTOLACHE,
Facultatea de Teologie Ortodoxă, Universitatea din Craiova

Rezumat
Una dintre cele mai importante părţi ale educaţiei creştine este felul caracterului omenesc. Sufletul, plăsmuit după chipul lui Dumnezeu, este capabil să simtă apropierea înţelepciunii dumnezeieşti prin intermediul virtuţilor. Astfel, teologic vorbind, putem identifica două categorii de virtuţi în existenţa omenească: prima este legată de latura morală – privind relaţiile sociale şi interpersonale dintre oameni şi cea de a doua – cea mai importantă – este cea a virtuţilor teologice. În studiul nostru vom analiza trei dintre cele mai importante virtuţi teologice: credinţa, nădejdea şi dragostea. În acest sens, cercetarea de faţă va urmări să evidenţieze latura pedagogică şi mărturisitoare, folosindu-ne în acest sens de argumente biblice, patristice şi apologetice.
***Cuvinte cheie**: întrupare, virtuţi teologice, credinţă, nădejde, dragoste, educaţie creştină, biblic, apologetic*

Abstract
One of the most important parts of the Christian education is the quality of human character. The soul, created on the image of God, is capable to sense the approach of the divine wisdom through virtues. Therefore, theologically speaking, we can find two kinds of virtues in the human existence: ones are the moral virtues – regarding the social relationship between peoples and the others - the most important ones – are the theological virtues. In our study we will analyses the tree on the most important theological virtues: the faith, the hope and the love. In this concern, our research will follow the pedagogical and confessional field, making use of biblical, patristic and apologetic arguments.
***Key words**: the incarnation, theological virtues, faith, hope, love, Christian education, biblical, apologetic*

Din punct de vedere teologic, virtutea creştină defineşte tăria şi statornicia pe calea binelui, întărită de săvârşirea faptelor bune (*virtus, virtutis* – putere, curaj, bărbăţie, bunătate, cinste). Cu rădăcini adânci înlăuntrul sufletului omenesc, virtutea este roada harului, a credinţei, a nădejdii şi a dragostei care izvorăsc din Dumnezeu, prin Mântuitorul Hristos şi prin lucrarea Duhului Sfânt. Acest aspect este evidenţiat de Sfântul Apostol Pavel, atunci când spune: „*Iar rodul Duhului este dragoste, bucurie, pace, îndelungă-răbdare, bunătate, facere de bine, credinţă, blândeţe, înfrânare, curăţie; împotriva unora ca acestea nu este lege*” (Galateni 5, 22-23).

Urmărind litera Sfintei Scripturi, putem evidenţia şi constata mai multe coordonate şi atribute prin care se defineşte virtutea creştină. Ea apare astfel descrisă prin intermediul mai multor termeni, cum ar fi de pildă: credinţă, nădejde, dragoste, bunătate, putere, cinste, adevăr, dreptate, nume bun etc. În raport cu planul divin, virtutea se asimilează darurilor sau harismelor dumnezeieşti, rânduite celor ce lucrează în Trupul Tainic al Bisericii: „*Iar Voi sunteţi seminţie aleasă, preoţie împărătească, neam sfânt, popor agonisit de Dumnezeu ca să vedeţi în lume bunătăţile Celui ce v-a chemat din întuneric la lumina Sa cea minunată*” (I Petru 2, 9); „*Dumnezeiasca Lui putere ne-a dăruit toate cele ce sunt spre viaţă şi spre bună cucernicie, făcându-ne să cunoaştem pe Cel ce ne-a chemat prin slava Sa şi prin puterea Sa*” (II Petru 1, 3). Mai departe, analizând planul realităţii cotidiene, virtutea reprezintă o putere sau însuşire omenească. De aici înţelegem că ea se câştigă şi se înmulţeşte „*spre moştenire nestricăcioasă şi neîntinată şi neveştejită, păstrată în ceruri pentru voi, cei ce sunteţi păziţi cu puterea lui Dumnezeu, prin credinţă, spre mântuire, gata să se dea pe faţă în vremea de apoi*” (I Petru 1, 4-5). Pe de altă parte, devine de recomandat pentru păstrarea bunei cuviinţe la nivel interpersonal. „Câte sunt adevărate, câte sunt de cinste, câte sunt drepte, câte sunt curate, câte sunt de iubit, câte sunt cu nume bun, orice virtute şi orice laudă, la aceasta să vă fie gândul”, spune Sfântul Apostol Pavel (Filipeni 4, 8).

Urmărind concretul vieţii morale, virtutea creştină se identifică prin puterea de care se învredniceşte credinciosul aflat în comuniunea Bisericii, adoptând un mod adecvat de comportare faţă de sine însuşi, faţă de semeni, dar mai ales faţă de Dumnezeu. Întrucât binele nu este un principiu impersonal, ci Dumnezeu Însuşi, virtutea se dobândeşte prin comuniunea personală cu Părintele Ceresc, prin săvârşirea permanentă a voii Sale. Ea se înfăţişează ca o cumpătare şi se caracterizează prin măsură, ponderaţie şi înfrânare de la rău. Sfântul Antonie cel Mare ne oferă în acest sens coordonatele prin care îl putem recunoaşte pe omul cu suflet raţional şi virtuos: „*Iată semnele după care se cunoaşte un suflet raţional şi virtuos: privirea, mersul, râsul, ocupaţiile sau întâlnirile cu semenii. Căci toate acestea se îndreptează spre tot mai multă cuviinţă. Mintea lor cea iubitoare de Dumnezeu li se face străjer treaz şi închide intrarea patimilor şi a ruşinoaselor aduceri aminte*”. Pe de altă parte, Sfântul Clement Alexandrinul ne învaţă că „*virtutea este o dispoziţie sufletească, conformă cu raţiunea pe întreaga viaţă. Da, cea mai înaltă ştiinţă, însăşi filosofia, este definită ca fiind o cercetare a justeţii raţiunii; de aici urmează neaparat că orice greşală săvârşită faţă de raţiune să se numească pe bună dreptate păcat*”. Mai departe, în tâlcuirea pe care o face la „Cântarea Cântărilor”, Sfântul

Grigorie de Nyssa arată că „*virtutea este nu numai a privi la bine şi a fi în împărtăşirea de bine, ci şi a păstra necăderea din bine*”.

Mărturisirea de credinţă a Bisericii Ortodoxe oferă, de asemenea, explicaţii cu privire la noţiunea de virtute: „Faptele bune, adică virtutea creştină, sunt o roadă care se naşte din credinţă, ca dintr-un pom, după cum stă scris: «*după faptele lor îi veţi cunoaşte*». Şi, într-un alt loc: «*Întru aceasta vor cunoaşte toţi că sunteţi ucenicii Mei, dacă veţi avea dragoste unii faţă de alţii*». Iar Ioan: «*Şi întru aceasta ştim că L-am cunoscut dacă păzim poruncile Lui*»”.

Scara virtuţilor între teologic şi moral

După înclinaţia omului spre bine, virtutea nu poate fi decât una singură. Pe de altă parte, date fiind manifestările complexe ale persoanei în societate, aceste calităţi lăuntrice îmbracă mai multe forme. Pentru a sublinia felul şi diferenţierea lor de manifestare, învăţătura ortodoxă împarte virtuţile în: teologice şi morale.

Virtuţile teologice sunt mijloace dumnezeieşti date creştinului odată cu harul sfinţitor prin Taina Sfântului Botez, pentru a-L putea cunoaşte pe Dumnezeu şi pentru a putea intra în legătură cu El. Acestea sunt: credinţa, nădejdea şi dragostea. Ele asigură legătura nemijlocită a omului cu Dumnezeu, fiind numite totodată şi: *virtuţi suprafireşti* sau *supranaturale*. Importanţa lor este arătată de Sfântul Apostol Pavel, care spune: „*Aşadar, fiind noi îndreptăţiţi din credinţă, pace avem cu Dumnezeu prin Domnul nostru Iisus Hristos, prin care avem şi apropiere prin credinţă, la harul acesta, în care stăm şi ne lăudăm întru nădejdea slavei lui Dumnezeu... Iar nădejdea nu ne face de ruşine, pentru că iubirea lui Dumnezeu s-a revărsat în sufletele noastre, prin Duhul Sfânt, Cel dăruit nouă*” (Romani 5, 1-5).

Virtuţile morale călăuzesc viaţa creştinului faţă de semenii săi, având ca scop îmbunătăţirea relaţiilor interpersonale după legile şi rânduielile Bisericii. În contextul relaţiilor interpersonale, virtuţile morale au mai fost numite şi *cardinale*. Spre deosebire de cele teologice, care sunt împărtăşite de harul dumnezeiesc, virtuţile morale pot fi câştigate de către fiecare creştin în parte. Ele sunt aşadar rodul manifestării fireşti a puterilor proprii în relaţiile cu semenii, astfel numindu-se şi *virtuţi fireşti* sau *câştigate*.

Sfântul Maxim Mărturisitorul analizează doar trei dintre virtuţile morale: iubirea, înfrânarea şi rugăciunea. „Este cu neputinţă – spune Sfântul Părinte – ca mintea să se ocupe cu desăvârşire numai cu Dumnezeu dacă nu va dobândi aceste trei virtuţi: iubirea, înfrânarea şi rugăciunea. Căci iubirea îmblânzeşte iuţimea, înfrânarea veştejeşte pofta, iar rugăciunea desface mintea de toate înţelesurile şi o înfăţişează goală înaintea lui Dumnezeu. Aşadar, aceste trei virtuţi îmbrăţişează toate virtuţile şi fără de ele mintea nu se poate ocupa de Dumnezeu, slobozită de toate celelalte”. Privite temporal, virtuţile cardinale sunt anterioare creştinismului. Ele sunt amintite şi în cărţile sapienţiale ale Vechiului Testament. În primele veacuri creştine, despre importanţa lor au vorbit majoritatea Sfinţilor Părinţi: Clement Alexandrinul, Origen, Grigorie Taumaturgul, Sfântul Vasile cel Mare, Sfântul Ioan Gură de Aur, Fericitul Ieronim, Sfântul Ambrizie şi alţii.

În cele ce urmează vom vorbi despre cele trei dintre cele mai importante virtuţi teologice: credinţa, nădejdea şi dragostea. Triadă a vieţii duhovniceşti, aceste coordonate fiinţiale întăresc şi coordonează viaţa fiecărui creştin de la leagăn la mormânt, purtându-l dincolo de spaţiul transcendenţei spre comuniunea cu Dumnezeu. În ele găsim transpunerea concretă a parcursului personal, de la credinţa şi nădejdea Învierii Mântuitorului Hristos, spre dragostea desăvârşită a vieţii veşnice.

Credinţa, început al pelerinajului spre veşnicie

Ca virtute teologică, *credinţa* se defineşte prin puterea sufletească a omului de a înţelege adevărurile de doctrină, care depăşesc capacitatea sa raţională. Acest lucru este subliniat de Apostol Pavel în Epistola către Evrei: „credinţa este încredinţarea celor nădăjduite, dovedirea lucrurilor nevăzute” (11, 1). Din acest punct de vedere, credinţa creştină reprezintă o condiţie esenţială şi indispensabilă pentru mântuire. Ea este mijlocul de conlucrare cu harul divin şi răspunsul imediat pe care omul îl oferă la chemarea lui Dumnezeu. Marele patriarh Avraam poate fi un exemplu concret în acest sens, întrucât, pentru promptitudinea răspunsului său, credinţa i-a fost socotită de Dumnezeu ca dreptate. „*Precum şi Avraam a crezut în Dumnezeu şi i s-a socotit lui ca dreptate. Să ştiţi, deci, că cei ce sunt din credinţă, aceştia sunt fii ai lui Avraam. Iar Scriptura, văzând dinainte că Dumnezeu îndreptează neamurile din credinţă, dinainte a binevestit lui Avraam că: se vor binecuvânta prin tine toate neamurile... Astfel că Legea ne-a fost călăuză spre Hristos ca să ne îndreptăm prin credinţă*” (Galateni 3, 6-8, 24).

Fără chemarea lui Dumnezeu, credinţa ar fi însă inexistentă. Fără această legătură, ea îşi pierde negreşit calitatea de dar dumnezeiesc prin care se întăresc inimile slabe. „Dar cum vor chema numele Aceluia în care încă n-au crezut? Şi cum vor crede în Acela de care n-au auzit? Şi cum vor auzi fără propovăduitor?”, se întreabă Sfântul Apostol Pavel (Romani 10, 14). La rândul său, Sfântul Ioan Gură de Aur arată că *„nici credinţa nu este de la voi, căci de n-ar fi venit Hristos şi de nu ne-ar fi chemat, cum am fi*

putut noi să credem”. Pe de altă parte, din postura de dar al Duhului Sfânt, credinţa se construieşte şi creşte pe relaţia directă cu Dumnezeu. Acest lucru reiese din episodul vindecării copilului lunatec, pe care ucenicii nu l-au putut tămădui fără ajutorul Mântuitorului: „*Dacă veţi avea credinţă cât un grăunte de muştar, veţi zice muntelui acestuia: mută-te de aici dincolo, şi se va muta, şi nimic nu va fi vouă cu neputinţă*” (Matei 17, 20). Virtutea credinţei s-a dovedit esenţială în vindecările pe care le-a săvârşit Mântuitorul Hristos. Este cunoscut în acest sens cazul femeii cu scurgere de sânge: „*Iar Iisus, întorcându-se şi văzându-o, i-a zis: Îndrăzneşte, fiică, credinţa ta te-a mântuit. Şi s-a tămăduit femeia din ceasul acela*” (Matei 9, 22).

Alături de nădejde şi de dragoste, credinţa reprezintă un epicentru al vieţii noastre pământeşti. Cu toate acestea, dacă nu se însoţeşte de fapte bune, ea rămâne moartă şi fără finalitate: „*credinţa fără fapte este moartă*” (Iacov 2, 20). Putem spune aşadar că virtutea teologică a credinţei reprezintă „adeziunea liberă şi conştientă a omului la iubirea lui Dumnezeu” şi este sădită în fiecare încă de la naştere. Acceptarea sau respingerea ei rămâne la latitudinea fiecăruia şi se manifestă ca o practică a libertăţii. Prin credinţă omul poate accepta mai uşor realitatea adevărurilor dumnezeieşti.

Nădejdea, ancora călătoriei spre ceruri

„*Nădejdea creştină este dorul şi aşteptarea cu încredere a împlinirii tuturor bunătăţilor făgăduite de Dumnezeu omului care face voia Lui, fiindcă Dumnezeu este credincios în tot ce făgăduieşte*”. Din punct de vedere etimologic, *nădejdea* defineşte o aşteptare cu încredere în vederea împlinirii unei făgăduinţe. În acest sens, putem deosebi două direcţii: una prin care nădejdea este direcţionată spre lume şi cea de a doua cu orientare spre Dumnezeu. Cu privire la această prima coordonată, Sfânta Scriptură oferă câteva exemple negative. În primul caz se încadrează cei care dau cu împrumut şi nădăjduiesc să primească înapoi. Despre ei Sfânta Scriptură spune: „*Şi dacă daţi cu împrumut celor de la care nădăjduiţi să luaţi înapoi, ce mulţumire puteţi avea? Că şi păcătoşii dau cu împrumut păcătoşilor, ca să primească înapoi întocmai*” (Luca 6, 34).

Spre deosebire de încrederea pe care oamenii şi-o pun de cele mai multe ori în lucrurile fireşti şi în „fiii oamenilor” – aşa cum spune Psalmistul –, nădejdea ca virtute primeşte o cu totul altă dimensiune atunci când este îndreptată către Dumnezeu. Ea stă legată şi se condiţionează prin viaţa veşnică, activându-se în credinţa cea mântuitoare şi fiind potrivită pentru fiecare clipă a vieţii pământeşti. De aceea, omul care îşi întăreşte credinţa în virtutea nădejdii creştine îşi împropriază foarte uşor făgăduinţele dumnezeieşti care nu se văd. „*Căci prin nădejde ne-am mântuit, dar nădejdea care se vede nu mai este nădejde. Cum ar putea nădăjdui cineva în ceea ce vede? Iar dacă nădăjduim în ceea ce nu vedem, aşteptăm cu răbdare*” (Romani 8, 24-25). Marele Patriarh al Vechiului Testament, Avraam, a crezut cu nădejde că Dumnezeu îl va aşeza peste multe neamuri: „*Împotriva oricărei nădejdi, Avraam a crezut cu nădejde că el va fi părinte a multor neamuri, după cum i s-a spus*” (Romani 4, 18). Toate aceste promisiuni însuşite prin virtutea credinţei şi nădejdii se concretizează în actul Întrupării Mântuitorului Hristos. Din acest moment, socotit de Sfântul Apostol Pavel „*plinire a vremii*” (Gal. 3, 24) s-a întărit prin har nădejdea pe care Dumnezeu o sădise în istorie prin cuvintele proorocilor: „*Însuşi Domnul nostru Iisus Hristos şi Dumnezeu Tatăl nostru, care ne-a iubit pe noi şi ne-a dat prin har, veşnica mângâiere şi buna nădejde să mângâie inimile voastre şi săvă întărească la tot lucrul şi cuvântul bun*” (II Tesaloniceni 2, 16-17).

După cum am arătat mai sus, nădejdea este unul din atributele omului credincios şi totodată una dintre cele trei virtuţi teologice. Ea izvorăşte din credinţa în tot ceea ce ne-a făgăduit Dumnezeu: „*Căci noi aşteptăm în Duh nădejdea îndreptării din credinţă*” (Galateni 5, 5). Ca şi credinţa, nădejdea *este un dar dumnezeiesc*, care ţine trează în sufletul nostru icoana Împărăţiei lui Dumnezeu. Doar cel ce nădăjduieşte în Domnul se bucură de o deosebită ocrotire din partea Lui: „*Cei ce nădăjduiesc în Domnul se aseamănă muntelui celui Sfânt, care nici decum nu se clătesc de bântuielile lui Veliar*” (Antifonul IV, gl. 1, la Utrenie). Comentând această cântare, Sfântul Ioan Gură de Aur spune: „*Că după cum maşinile cele mai puternice şi mai numeroase nu vor fi în stare nici să se răstoarne, nici să clatine acest munte, tot aşa şi cel ce-şi pune nădejdea în Dumnezeu, va rămâne neclintit în faţa tuturor loviturilor*”.

Roadele nădejdii se văd strălucit în capacitatea celui virtuos de a depăşi toate în numele Domnului. Astfel, în decursul istoriei avem numeroase exemple care prin virtutea nădejdii au reuşit să depăşească dureri şi necazuri şi să ajungă la plinătatea vieţii veşnice. Moise, de exemplu, încrezându-se în Dumnezeu, a despicat Marea Roşie cu toiagul şi l-a trecut pe Israel cu picioare neudate, ferindu-l de urgia tiranului faraon (Ieşire 24, 21). Ilie proorocul, îndreptându-şi nădejdea spre Domnul, a deschis încuietorile cerurilor, care mai bine de trei ani şi şase luni nu dăduseră ploaie pe pământ (III Regi 18, 45). Pentru Sfinţii Mucenici nădejdea a fost ancora care i-a ţinut neclintiţi în faţa chinuitorilor.

Nădejdea este aşadar chezăşia vieţii veşnice. Prin ea creştinul îşi centrează viaţa în funcţie de cele crezute şi cele nevăzute. Casa lui Dumnezeu din sufletul şi viaţa noastră este temeluită prin credinţă, zidită prin nădejde şi terminată prin dragoste. Dincolo de existenţa pământească, atât credinţa cât şi nădejdea nu

vor mai fi folositoare pentru că acolo, în veşnicia iubirii dumnezeieşti, credinciosul va fi încălzit de cea mai curată iubire. Ele asigură totuşi lucrarea mărturisitoare şi apologetică a Sfintei noastre Biserici. În aceste două virtuţi, realitatea jertfelnică a Trupului eclesiastic se întăreşte şi rezistă înaintea veacurilor, stă la adăpost de secularizare şi ateism, întărind credincioşii pe „piatra credinţei" şi nădejdea că „porţile iadului nu îl vor putea birui".

„Iubirea este stabilitatea neschimbată"

Cea mai completă definiţie a dragostei ca virtute o oferă Sfântul Apostol Pavel în prima sa epistolă către Corinteni: „*Dragostea îndelung rabdă; dragostea este binevoitoare, dragostea nu pizmuieşte, nu se laudă, nu se trufeşte. Dragostea nu se poartă cu necuviinţă, nu caută ale sale, nu se aprinde de mânie, nu gândeşte răul. Nu se bucură de nedreptate, ci se bucură de adevăr. Toate le suferă, toate le nădăjduieşte, toate le rabdă. Dragostea nu cade niciodată*" (I Corinteni 13, 4-8).

Dragostea creştină se îndreptată în două direcţii: către Dumnezeu şi către semeni. Faţă de Dumnezeu suntem datori să răspundem cu aceeaşi dragoste cu care El ne răspunde nouă, cu toate că acest lucru este aproape cu neputinţă de împlinit. De aceea, Hristos Domnul ne îndeamnă să păstrăm permanent această dragoste, prin unitatea personală şi nemijlocită cu Dânsul. „*Precum M-a iubit pe Mine Tatăl, aşa v-am iubit şi Eu pe voi; rămâneţi întru iubirea Mea. Dacă păziţi poruncile Mele, veţi rămâne întru iubirea Mea după cum şi Eu am păzit poruncile Tatălui Meu şi rămân întru iubirea Lui ... Aceasta este porunca Mea: să vă iubiţi unul pe altul, precum v-am iubit Eu. Mai mare dragoste decât aceasta nimeni nu are, ca sufletul lui să şi-l pună pentru prietenii săi*" (In. 15, 9-10; 12-13). Această virtute este sădită în sufletul creştinului de la Taina Sfântului Botez, fiind întărită prin Mirungere şi Euharistie, consolidată pe parcursul întregii existenţe şi purtată în veşnicie, unde se desăvârşeşte deplin prin comuniunea cu Dumnezeu şi cu sfinţii Săi. Mântuitorul este exemplul suprem al dragostei care merge până la jertfa de sine. El este modelul tuturor ce au fost chemaţi la credinţă prin Botez: „*Căci spre aceasta aţi fost chemaţi, că şi Hristos a pătimit pentru voi, lăsându-vă pildă, ca să păşiţi pe urmele Lui*" (I Petru 2, 21).

Dragostea faţă de aproapele izvorăşte din dragostea lui Dumnezeu, ambele depăşind ca importanţă şi valoare toată Legea şi proorocii Vechiului Testament: „*Şi auzind fariseii că a închis gura saducheilor, s-au adunat laolaltă. Unul dintre ei, învăţător de lege, ispitindu-l pe Iisus, L-a întrebat: Învăţătorule ce poruncă este mai mare în lege? El i-a răspuns: Să iubeşti pe Domnul Dumnezeul tău cu toată inima ta, cu tot sufletul tău şi cu tot cugetul tău. Aceasta este marea şi întâia poruncă. Iar a doua la fel ca aceasta: să iubeşti pe aproapele tău ca pe tine însuţi. În aceste două porunci se cuprind toată legea şi proorocii*" (Matei 22, 34-40). Mai mult, ceea ce încoronează virtutea dragostei creştine este puterea iubirii vrăşmaşilor la care ne îndeamnă Mântuitorul Hristos: „*Aţi auzit că s-a zis: să iubeşti pe aproapele tău şi să urăşti pe vrăşmaşul tău. Iar Eu zic vouă: iubiţi pe vrăşmaşii voştri, binecuvântaţi pe cei ce vă blesteamă, faceţi bine celor ce vă urăsc şi rugaţi-vă pentru cei ce vă vatămă şi vă prigonesc... căci dacă iubiţi pe cei ce vă iubesc, ce răsplată veţi avea? Au nu fac şi vameşii acelaşi lucru?... Fiţi desăvârşiţi precum Tatăl vostru din ceruri desăvârşit este!*" (Matei 5, 43, 48).

Sfinţii Părinţi elogiază la rândul lor acest pisc al virtuţilor. Astfel, Sfântul Maxim Mărturisitorul vorbeşte despre importanţa şi legătura dintre cele două coordonate ale dragostei creştine. „Cel ce iubeşte pe Dumnezeu, spune Sfântul Părinte, nu poate să nu iubească şi pe tot omul ca pe sine însuşi, deşi nu are plăcere de patimile celor ce nu s-au curăţit încă. De aceea, când vede întoarcerea şi îndreptarea lor, se bucură cu bucurie mare şi negrăită". Despre roadele care le poate aduce această virtute în viaţa noastră, el arată că „sunt: a face bine aproapelui din toată inima, a răbda îndelung, a fi cu îngăduinţă şi a folosi lucrurile cu dreaptă judecată". Părintele profesor Dumitru Stăniloae arată, de asemenea, că „fără iubire, eternitatea nu ar fi întemeiată. Iubirea este o continuă noutate şi totuşi ea e stabilitatea neschimbată. Doar prin iubire înaintăm aici şi ne vom odihni acolo, în viaţa îngerească".

Prin urmare, importanţa dragostei constă în faptul că va fi principalul criteriu după care ni se vor socoti faptele noastre la judecata universală, aşa cum arată Evanghelia de la Duminica Înfricoşetoarei Judecăţi (Matei 25, 31-46). Ea merge dincolo de lumea aceasta şi de aceea, cel ce a câştigat-o aici, o va putea înainta ca martor şi apărător la Judecată. Mai mult, având o valabilitate neperisabilă, dragostea creştină se împlineşte în veşnicia iubirii dumnezeieşti. De aceea, Sfinţii Părinţi, în special Sfântul Grigorie al Nyssei, vorbesc despre epectazele împărtăşirii acestei virtuţi în comuniune cu Dumnezeu.

Pedagogia actuală a triadei virtuţilor teologice

Virtuţile teologice îşi găsesc corespondent alegoric în cărţile lui Moise din Vechiul Testament unde: *credinţa* este asemănată adesea cu stâlpul de foc care-i conducea pe evrei noaptea prin pustie, *nădejdea* cu mana cea cerească, iar *iubirea* cu chivotul legii şi cu pământul făgăduinţei. În iconografie, virtuţile teologice

au fost reprezentate sub chipul a trei fecioare: *credinţa* este o fecioară îmbrăcată în haină albastră, purtând în mână o cruce, *nădejdea* – o fecioară îmbrăcată în haină verde, care poartă în mână o ancoră şi *dragostea* – o fecioară cu haină albă, care ţine în mână o floare. Găsindu-se în strânsă legătură, cele trei realităţi ale vieţii noastre reprezintă, în fapt, principalele învăţături ale pedagogiei creştine. Astfel, în drumul nostru spre mântuire, pe Dumnezeu Îl cunoaştem prin credinţă, ne îndreptăm spre El prin nădejde şi ne unim cu El prin iubire. Ordinea şi importanţa lor o confirmă Sfântul Apostol Pavel care spune: „*Şi acum rămân aceste trei: credinţa, nădejdea şi dragostea. Iar mai mare dintre acestea este dragostea*" (I Corinteni 13, 13).

Realitatea actuală a triadei virtuţilor teologice este prin urmare una pedagogică şi mărturisitoare. Primul atribut se explică prin capacitatea de autodepăşire a sistemului teoretic şi transpunerea practică a Sfintelor Învăţături. În acest fel, laboratorul Bisericii naşte o învăţătură vie, clădită pe realităţi şi certitudini. Pe de altă parte, ţinând cont de această pregătire, creştinul practicant are datoria de a transmite mai departe şi de a face mărturisire asupra bunătăţilor celor veşnice, pe care e dator să le împartă şi cu ceilalţi. În felul acesta, credinţa, nădejdea şi dragostea, constituie remediul perfect împotriva egoismului şi ignoranţei, a nepăsării şi indiferenţei.

Bibliografie

1. *Biblia sau Sfânta Scriptură* (2002). Bucureşti: Ed. IBMBOR.
2. Andreicuţ, A. (2007). *Repere de Morală Creştină*. Alba-Iulia: Editura Reîntregirea, pp. 137-147.
3. Coman, pr. prof. dr., C., Vlăducă, I. (2008). *Din Învăţăturile Sfinţilor Părinţi, Antologie de texte patristice pe teme de dogmatică şi spiritualitate ortodoxă*, Bucureşti: Editura Bizantină, pp. 241-244.
4. *Învăţătura de credinţă creştină ortodoxă* (2008). Bucureşti: Editura IBMBOR, pp. 321- 326; 345-364.
5. Mantzaridis, prof. dr., I. G. (2006). *Morala creştină*, traducere de diac. drd. Cornel Constantin Coman, Bucureşti: Editura Bizantină, pp. 58-67; 153-163; 181-200.
6. Mircea, pr. dr., I. (1995). *Dicţionar al Noului Testament*, Bucureşti: Editura IBMBOR, pp. 107; 136; 339-340.
7. Răducă, V. (2008). *Ghidul Creştinului Ortodox de Azi*, Ediţie revăzută şi adăugită, Bucureşti: Editura Humanitas, pp. 175-178.
8. Zăghrean, arhid. prof. dr., I. (2006). *Morala specială. Manual pentru seminariile teologice*, Ediţia a V-a, Cluj: Editura Renaşterea, pp. 103-132.

VOCAŢIA ŞI RESPONSABILITATEA „PĂSTORILOR DE SUFLET” DUPĂ SFINŢII TREI IERARHI
THE THREE HOLY HIERARCHS' VIEW ON THE VOCATION AND RESPONSABILITY OF THE ”SHEPHERDS OF SOULS”

Pr. Lect. univ. dr. ION RESCEANU
Facultatea de Teologie Ortodoxă, Universitatea din Craiova

Rezumat
În contextul vieţii Bisericii, preotul este prin excelenţă un slujitor al lui Dumnezeu şi al oamenilor. După chipul lui Hristos el este un învăţător chemat să-i poarte pe ceilalţi pe calea cunoaşterii lui Dumnezeu. Totodată el este un dascăl pentru suflet, având menirea de a-i îndruma pe ceilalţi pe treptele urcuşului duhovnicesc. Pentru a-şi împlini menirea sa de dascăl, preotul este chemat să răspundă cu credinţa şi iubirea sa faţă de Dumnezeu şi faţă de oameni, învăţând cu cuvântul şi cu fapta, devenind el însuşi o pildă autentică de viaţă creştină. Sfinţii Trei Ierarhi ne sunt mărturie în acest sens, neostenita lor lucrare prin cuvânt şi faptă, devenind pentru noi model de punere în practică a învăţăturii Domnului nostru Iisus Hristos.
Cuvinte cheie*: Vocaţie, pastoraţie, misiune creştină, teologie patristică*

Abstract
During their life dedicated to serving the Church, the priests are the servants of God and of man. As the image of Christ, they are the teachers who guide the others on their way to knowing God. Moreover, they are also shepherds of the souls, in charge of leading men to reach a higher spiritual status. In order to fulfil their mission as shepherds, the priests are called to prove their devotation and love for God and for their fellow human beings, preaching and teaching God's Word in talk and in deed, becoming themselves authentic models of Christian life. The Three Holy Hierarchs are good examples for their untiring work and deed, and are venerated as models for achieving and applying the teaching of Our Lord Jesus Christ.
Key words: *Vocation, mission, Christian mission, Patristic theology*

Sfinţii Trei Ierarhi încununează veacul al IV-lea „*prin pilda lor de învăţătură, de slujire şi viaţă creştină, prin pilda lor de preţuire a culturii şi a ştiinţei timpului lor. Aceştia ne învaţă să iubim cultura, indicând prin opera lor linia de conduită a Bisericii faţă de cultura tuturor veacurilor. Pentru aceasta, şi Biserica îi desemnează nu numai cu apelativul consacrat de ierarhi, ci şi cu acela de mari dascăli ai lumii*”.[1] Ei aparţin veacului de aur sau, altfel spus, fac acest veac de aur. Epoca pe care ei o definesc prin opera lor a ridicat literatura creştină la rangul de literatură clasică.

„*Ei au fost trei, dar una le-a fost credinţa, una le-a fost dragostea, unul ţelul şi idealul vieţii lor, acela de a-i sluji lui Dumnezeu... Sunt trei cu numele, dar unul cu duhul, cu credinţa şi cu dragostea*”[2], prietenia lor deplină fiindu-le mărturie. Unul pe altul susţinându-se şi completându-se în virtuţi, ca într-un singur trup – cel al Bisericii lui Hristos. „*Unul ar reprezenta în acelaşi trup mintea care gândeşte, altul gura care propovăduieşte şi al treilea, mâna care lucrează, deşi fiecare a avut şi minte, şi gură şi mână care lucrau într-o desăvârşită armonie şi unitate. Erau deopotrivă neîntrecuţi păstori sufleteşti, mari dascăli ai lumii creştine, propovăduitori şi apărători ai dreptei credinţe*”.[3]

Cei trei sfinţi ierarhi au studiat la cele mai importante şcoli ale vremii, din Cezareea Capadociei, Antiohia, Constantinopol şi Atena, iubind învăţătura şi luând tot ceea ce le era de folos din cultura timpului lor. În felul acesta, ei au reuşit „să îmbine armonios în scrierile lor cunoştinţele teologice, filosofice, literare şi ştiinţifice ale vremii şi le-au pus în slujba vieţii creştine desăvârşite”.[4]

Ca mari dascăli ai lumii, aceştia „*au împrumutat teologiei răsăritene caracterul ei netrecător şi mereu actual. Însă, nu au făcut teologie de dragul teologiei, ci teologie pentru preoţie. În opera lor monumentală, există pagini nemuritoare închinate preoţiei, pe care au trăit-o cu toată intensitatea şi dăruirea fiinţei lor*”[5]. Pilduitoare în acest sens sunt cele două tratate despre preoţie pe care ni le-au lăsat Sfântul Grigorie Teologul şi Sfântul Ioan Gură de Aur.

Paradoxal, măreţia preoţiei i-a făcut iniţial pe cei trei mari ierarhi să fugă de chemarea la slujirea preoţească. În faţa înălţimii şi demnităţii oficiului de păstori de suflete, în faţa chemării de a-i duce pe alţii la Dumnezeu, smerenia şi responsabilitatea lor este deplină. Sfântul Grigorie Teologul se exprimă în acest sens: „*Trebuie să fie eu mai întâi curat şi apoi să curăţ pe alţii. Să fiu înţelept, ca să înţelepţesc pe alţii. Să fiu eu*

[1] Pr. Prof. Alexandru Isvoranu, Sfinţii Trei Ierarhi: tâlcuitori ai Sfintelor Scripturi, modele pentru cler şi popor, în *Exegeza Vechiului Testament în viziune patristică*, Editura Universitaria, Craiova, 2013, p. 19.
[2] Ibidem, p. 18.
[3] Vasile, Episcopul Oradei, *Învăţăminte ale Sfinţilor Trei Ierarhi pentru problemele actuale ale Bisericii,* în “Biserica Ortodoxă Română”, nr. 1-2, 1972, p. 121.
[4] Pr. Lect. Dr. Adrian Boldişor, *Actualitatea Sfinţilor Trei Ierarhi*, în Mitropolia Olteniei, An. LXV, Nr. 1-4, 2013, p. 245.
[5] Dumitru Popescu, *Ortodoxie şi contemporaneitate*, Editura Diogene, Bucureşti, 1996, p. 108.

lumină, ca să luminez pe alţii. Să fiu eu aproape de Dumnezeu, ca să apropii pe alţii. Să fiu eu sfânt, ca să sfinţesc pe alţii. Ca să conduc cu mână, ca să sfătuiesc cu priceperea”.[6]

Nu slava deşartă, aşa cum încercau unii să-i acuze, îi ţine departe de preoţie, ci fiorul, grija pe care cei trei sfinţi ierarhi o încearcă cugetând la tainele preoţiei ca la un lucru înfricoşător. Căci zice Sfântul Ioan Gură de Aur: „D*acă m-ar fi stăpânit slava deşartă, ar fi trebuit mai degrabă să primesc preoţia decât să fug de ea, pentru că mi-ar fi adus multă slavă”.*[7] „*Preoţia*, adaugă sfântul, *se săvârşeşte pe pământ, dar are rânduiala cetelor cereşti.... Pentru aceea, preotul trebuie să fie atât de curat ca şi cum ar sta chiar în cer, printre puterile cele îngereşti*”[8].

Aşadar, Sfinţii Trei Ierarhi nu încearcă în niciun moment să eludeze responsabilitatea slujirii preoţeşti, ci dimpotrivă, chiar şi în refuzul lor iniţial, putem distinge acea teamă sfântă de a fi păstor de suflete asemenea lui Hristos, chipul desăvârşit al Păstorului sufletesc fără de care nu poţi ajunge la această înaltă treaptă de slujire. După chipul lui Hristos, Păstorul cel Bun, care îşi pune sufletul pentru oile Sale, ei înţeleg în mod deplin că *„păstorul priceput de suflete nu face nimic altceva decât să se asemene tot mai mult cu modelul său”.*[9] Ei doresc, astfel, să urmeze cu atenţie paşii lui Hristos, să păstorească turma nu „*în locul Său, ci în numele Său*”.

De aceea şi răspunsul lor la chemarea preoţiei este asemenea răspunsului lui Hristos, care le spune ucenicilor Săi că „*N-a venit în lume ca să I se slujească, ci El să slujească şi să-şi dea sufletul răscumpărare pentru mulţi*”[10]. Dragostea de Dumnezeu şi dragostea faţă de aproapele îi determină la acest răspuns şi îi definesc ca adevăraţi păstori de suflete. Inteligenţa, cultura, cunoaşterea adecvată misiunii lor o încălzesc la focul dogoritor al iubirii lor faţă de semeni.

„Vocaţia preoţească nu se improvizează”.[11] Demnitatea de a-l conduce pe om este atât de mare şi atât de complexă, încât Sfântul Grigorie o numeşte „*arta artelor şi ştiinţa ştiinţelor*”.[12] Îngrijirea sufletelor celorlalţi îi determină pe Sfinţii Trei Ierarhi să compare preoţia cu medicina, vindecarea corpurilor cu vindecarea trupului lui Hristos, al celor care alcătuiesc Biserica: „*Medicina se ocupă cu trupurile, arată Sfântul Grigorie, o materie trecătoare şi pieritoare care negreşit se va descompune şi se va preface în pământ, din care a fost făcută, chiar dacă pentru o vreme ştiinţa medicală ajută ca trupul să biruie tulburările din el ... Preoţia, însă, se ocupă cu sufletul care-i din Dumnezeu şi-i dumnezeiesc, care-i părtaş nobleţei celei de Sus*”.[13]

Întocmai vorbeşte şi Sfântul Ioan Gură de Aur, care zice: „*Pentru cei ce vindecă trupurile oamenilor, pentru doctori s-au născocit fel de fel de medicamente, de mâncăruri potrivite pentru bolnavi, dar pentru cei care vindecă trupul lui Hristos, pentru preoţi nu s-a născocit nimic asemănător. În afară de pilda prin fapte, preoţii n-au decât un singur mijloc, o singură cale de vindecare: învăţătura cu cuvântul, predica*”.[14]

Aşadar, preoţia este chemată să vindece trupul lui Hristos, predica fiind instrumentul ei de mare preţ, nu înainte de a uita de datoria ei de a se vindeca pe sine însăşi, să depăşească propriul egoism pentru a fi însufleţită de adânca dragoste şi dăruire faţă de păstoriţii ei. Căci spune Sfântul Vasile cel Mare: „*Preotul nu caută spre folosul său, ci caută spre folosul fiilor săi pe care i-a născut în Hristos prin Evanghelie. Că aceasta e regula de purtare a oricărei păstoriri duhovniceşti: să nesocoteşti totdeauna folosul tău în folosul celorlalţi*”.[15]

Pentru a se ridica cu adevărat la înălţimea chemării sale, Sfinţii Trei Ierarhi nu au cerut, însă, niciodată preotului să exceleze în arta elocinţei, ci să dea dovadă de precizie deosebită în cunoaşterea dogmelor, a învăţăturilor de credinţă pentru a putea să-i înveţe şi pe credincioşii lor: „*Nu cer preotului*, spune Sfântul Ioan Gură de Aur*, nici podoaba cuvântărilor oratorilor celebri şi nici nu mă interesează fraza şi stilul. Să fie preotul sărac în cuvinte. Să-şi aşeze simplu şi fără meşteşugire cuvintele în frază. Numai să nu fie neiscusit în ştiinţă şi să fie iscusit în precizia dogmelor”.* Iar Sfântul Grigorie accentuează: *„A încerca să înveţi pe alţii înainte a fi tu destul de învăţat, să înveţi tu dreapta credinţă doar atunci când începi să înveţi pe alţii, ei*

---

[6] Sfântul Grigorie de Nazianz, Cuvânt de apărare pentru fuga în Pont, sau Despre Preoţie, în Sfântul Ioan Gură de Aur, Sfântul Grigorie de Nazianz, Sfântul Efrem Sirul, *Despre Preoţie*, trad. Pr. Dumitru Fecioru, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti, 1987, p. 56.
[7] Sfântul Ioan Gură de Aur, Sfântul Grigorie de Nazianz, Sfântul Efrem Sirul, *Despre Preoţie,…,* p. 56.
[8] Ibidem, p. 57.
[9] Ibidem.
[10] Matei 20, 28.
[11] Pr. Prof. Ioan G. Coman, *Vocaţia şi pregătirea pentru preoţie*, în “Studii Teologice”, An. VI, 1954, Nr. 5-6, p. 241.
[12] Sfântul Grigorie de Nazianz, *Cuvânt de apărare pentru fuga în Pont, sau Despre Preoţie*…, p. 166.
[13] Ibidem, p. 167.
[14] Dumitru Popescu, op. cit., p. 110.
[15] Ibidem, p. 117.

bine acest lucru mi se pare tare nebunesc şi îndrăzneţ. Nebunesc pentru că nu-ţi dai seama de neştiinţa ta, îndrăzneţ pentru că te încumeţi să faci lucrul pe care ştii bine că nu-l ştii".[16]

Datoria preotului nu este doar aceea de a cunoaşte învăţătura de credinţă, ci şi de a trăi învăţătura de credinţă, adevărul revelat. Pentru ca să poată vorbi despre Dumnezeu, el trebuie să aibă experienţa întâlnirii cu Dumnezeu, să facă experienţa vieţii, iubirii şi luminii dumnezeieşti. Acest lucru îl va întări pe preot atât în lupta împotriva vrăjmaşilor văzuţi, care sunt ereticii, cât şi în lupta vrăjmaşilor nevăzuţi, adică a patimilor şi a diavolului.[17]

Această experienţă a cunoaşterii lui Dumnezeu este întotdeauna fundamentată de Sfinţii Trei Ierarhi pe cunoaşterea Sfintei Scripturi: „*Pentru că, într-adevăr, de aici îşi au cauza toate relele, de la necunoaşterea Scripturilor, de aici pleacă răul cel mare pe care l-au făcut ereziile, de aici a provenit acest mod de viaţă indiferent, de aici silinţele fără izbândă. Precum cei care au pierdut lumina nu pot păşi drept înainte, tot aşa cei care nu privesc spre raza Sfintei Scripturi se silesc şi cad în toată vremea în păcate multe, fiindcă se adâncesc negreşit în cel mai înfricoşător întuneric. Ca să nu se întâmple acestea, haideţi să deschidem ochii noştri spre lumina cuvintelor apostolice*",[18] zice Sfântul Ioan Gură de Aur.

Sfinţii Trei Ierarhi cugetă la tainele preoţiei având ca fundament Sfintele Scripturi. Exemplele Scripturii îi însufleţesc. În mod deosebit, Sfântul Grigorie şi Sfântul Ioan Gură de Aur se arată copleşiţi de zelul şi abnegaţia Sfântului Apostol Pavel în îndeplinirea sacerdoţiului său, Sfântul Grigorie amintind că Pavel „*nu vieţuia pentru sine, ci pentru Hristos şi predica Sa*"[19]. „*Nimeni n-a iubit pe Hristos mai mult ca Pavel,* zice şi Sfântul Ioan Gură de Aur*, nimeni n-a arătat o râvnă mai mare ca el*".[20]

Sfântul Grigorie se teme că „rechizitoriile foarte aspre făcute de profeţii Vechiului Testament împotriva preoţimii Vechiului Testament să nu fie valabile şi pentru preoţimea noastră"[21]. El se afundă într-o meditaţie adâncă cu privire la cele ale preoţiei şi face o expunere magistrală a textelor Sfintei Scripturi privitoare la viaţa şi activitatea preoţilor. În Tratatul său despre preoţie, Sfântul Grigorie Teologul ni înfăţişează, ca un veritabil exeget, rând pe rând pe profeţii Vechiului Testament cu gândurile lor de Dumnezeu inspirate... care ne aprind inima pentru Sfânta Taină a preoţiei. Sunt amintite cuvintele profetului Osea, ale profetului Mihea, ale profeţilor Ioil, Avacuum, Maleahi şi Zaharia. Se opreşte, apoi, asupra profeţilor mari, amintind de profetul Daniel, bunul şi dreptul judecător al evreilor din Babilon, de Ieremia şi de Iezechiel, „*văzătorul şi tâlcuitorul tainelor celor mari*" asupra căruia stăruie: „*Am să tac, zice Sfântul Grigorie, şi apoi n-am să mai vorbesc de toate acelea pe care le spune profetul Iezechiel despre păstorii care se păstoresc pe ei înşuşi, care mănâncă laptele oilor, care se îmbracă cu lâna lor şi le taie pe cele grase, dar oile nu le păstoresc, pe cea slabă n-o întăresc, pe cea pierdută n-o caută, pe cea tare n-o cruţă, ci o dă gata cu munca şi-şi dau silinţa s-o piardă*."[22]Sfântul Grigorie trece apoi în Noul Testament, continuându-şi asprul rechizitoriul la adresa preoţiei luminat fiind de cuvintele Mântuitorului şi ale Sfântului Apostol Pavel: „*Ce vom spune de poruncile date de Iisus ucenicilor când îi trimite la propovăduire?*, se întreabă retoric Sfântul Grigorie. *Capul tuturor acestor porunci, ca să nu le spun pe fiecare, este ca să fie aşa de deosebiţi în ce priveşte virtutea, aşa de simpli şi de măsuraţi şi, ca să spun pe scurt, aşa de cereşti încât Evanghelia să se răspândească datorită purtării lor nu mai puţin decât cuvântul lor... Cu aceste gânduri, adaugă Sfântul Grigore, trăiesc ziua şi noaptea, acestea îmi topesc măduva, acestea îmi macină trupul şi nu mă lasă să fiu îndrăzneţ şi să privesc în sus*".[23]

La aceste gânduri ale Sfinţilor Trei Ierarhi, suntem chemaţi şi noi să cugetăm, ca dascăli ai sufletului, pentru a descoperi şi, mai apoi, pentru a proba în faţa celorlalţi vocaţia noastră. Preoţia este misiune, apostolat, dragoste de Hristos, adică exclusiv vocaţie. Este alcătuită din toate forţele dumnezeieşti şi omeneşti unite într-un om pentru a-l face vrednic de înfricoşătoarea taină a preoţiei. Dacă preoţia este o taină, adică a ardere a Duhului Sfânt într-un om, vocaţia preoţească este o chemare luminoasă şi sfântă spre aceatsă ardere.[24] Pentru a o descoperi, este nevoie de a o primi şi, mai ales, de a împlini cuvântului Sfinţilor Trei Ierarhi care ne îndeamnă: „*Slujba ta fă-o deplin*!".

---

[16] Ibidem, p. 113.
[17] Ibidem.
[18] Sfântul Ioan Gură de Aur, *Introducere la Epistola către Romani, Omilia I*, Traducere Pr. Lect. Dr. Adrian Ivan, în "Mitropolia Olteniei" An. LXV, Nr. 1-4, 2013, p. 199-200.
[19] Sfântul Grigorie de Nazianz, *Cuvânt de apărare pentru fuga în Pont, sau Despre Preoţie…*, p. 119
[20] Sfântul Ioan Gură de Aur, Sfântul Grigorie de Nazianz, Sfântul Efrem Sirul, *Despre Preoţie,...*, p. 56
[21] Pr. Prof. Nicolae Petrescu, *Învăţătura despre preoţie a Sfântului Grigorie de Nazianz şi chipul de preot al lui însuşi*, în „Mitropolia Olteniei", An XVIII, 1966, nr. 5-6, p. 393.
[22] Sfântul Grigorie de Nazianz, *Cuvânt de apărare pentru fuga în Pont, sau Despre Preoţie…*, p. 197.
[23] Ibidem, p. 198-199.
[24] Pr. Prof. Ioan G. Coman, *Vocaţia şi pregătirea pentru preoţie,…*, p. 239.

Bibliografie

1. Boldişor, Pr. Lect. Dr. Adrian, *Actualitatea Sfinţilor Trei Ierarhi*, în Mitropolia Olteniei, An. LXV, Nr. 1-4, 2013.
2. Coman, Pr. Prof. Ioan G., *Vocaţia şi pregătirea pentru preoţie*, în "Studii Teologice", An. VI, 1954, Nr. 5-6.
3. Grigorie De Nazianz, Sfântul, Cuvânt de apărare pentru fuga în Pont, sau Despre Preoţie, în Sfântul Ioan Gură de Aur, Sfântul Grigorie de Nazianz, Sfântul Efrem Sirul, *Despre Preoţie*, trad. Pr. Dumitru Fecioru, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti, 1987.
4. Ioan Gură de Aur, Sfântul, *Introducere la Epistola către Romani, Omilia I*, Traducere Pr. Lect. Dr. Adrian Ivan, în "Mitropolia Olteniei" An. LXV, Nr. 1-4, 2013, p. 199-200.
5. Isvoranu, Pr. Prof. Alexandru, Sfinţii Trei Ierarhi: tâlcuitori ai Sfintelor Scripturi, modele pentru cler şi popor, în *Exegeza Vechiului Testament în viziune patristică*, Editura Universitaria, Craiova, 2013.
6. Petrescu, Pr. Prof. Nicolae, *Învăţătura despre preoţie a Sfântului Grigorie de Nazianz şi chipul de preot al lui însuşi*, în „Mitropolia Olteniei", An XVIII, 1966, nr. 5-6.
7. Popescu, Dumitru, *Ortodoxie şi contemporaneitate*, Editura Diogene, Bucureşti, 1996.
8. Vasile, Episcopul Oradei, *Învăţăminte ale Sfinţilor Trei Ierarhi pentru problemele actuale ale Bisericii,* în "Biserica Ortodoxă Română", nr. 1-2, 1972.

DE LA PAIDEIA GREACĂ LA EDUCAŢIA CREŞTINĂ
FROM GREEK PAIDEIA TO CHRISTIAN EDUCATION

Pr. Lect. univ. dr. ION RESCEANU
Student PAUL ADRIAN LUPU
Facultatea de Teologie Ortodoxă, Universitatea din Craiova

Rezumat
Studiul nostru îşi propune să prezinte foarte succint preluarea de către terminologia teologică a unor termeni proveniţi din filosofia greacă şi transformarea unui concept educaţional ce stătea la baza formării intelectuale în Grecia Antică, într-un sistem de pregătire creştin, ce are în centrul său cunoaşterea Cuvântului Lui Dumnezeu. Sistemul grec, ce avea ca scop cultivarea spiritului uman prin studiu, era denumit generic paideia (παιδεία). Conceptul paideia va pătrunde şi în creştinism, majoritatea învăţaţilor creştini având legături puternice cu lumea elenă, fiind educaţi la şcoli filosofice ce aveau la bază tocmai acest concept. Vom încerca, pe scurt, să identificăm termenul în Cărţile Noului Testament şi cum a fost adoptat acesta de către câţiva dintre cei mai importanţi Sfinţi Părinţi şi scriitori creştini.
Cuvinte cheie*: paideia, învăţământ, educaţie, creştinism, filosofie*

Abstract
Our study aims are to present very briefly the takeover by theological terminology of some derived terms from Greek philosophy and the conversion of an educational concept that stood at the base of the intellectual training in Ancient Greece, into a Christian system of preparing, that it has at its center the knowledge of the Word of God. The Greek system, that had as a purpose the nurturing of the human spirit through study, was genericaly called paideia. The paideia concept will enter in Christianity,too, most of the erudit Christians having strong connections with the Hellenistic world and being educated at philosophical schools which had been based on this very concept. We will try, briefly, to identify the term in the Books of the New Testament and how it was adopted by several of the most important Holy Fathers and christian writers.
Key words*: paideia, learning, education, christianism, philosophy*

Studiul nostru nu-şi propune să prezinte o istorie a sistemelor pedagogice filosofice şi creştine sau legătura dintre filosofie şi creştinism, existând numeroase lucrări ce tratează aceste subiecte, unele dintre ele bucurându-se de o binemeritată notorietate, referindu-ne aici în special la lucrările *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* de Henri-Irénée Marrou şi *Storia della filosofia patristica* de Caludio Moreschini. De asemenea, subiectul *paideia* a fost de-a lungul timpului amplu dezbătut şi analizat, cele mai importante lucrări ce prezintă pe larg conceptul fiind operele lui Werner Jaeger, *Paideia; die Formung des griechischen Menschen* şi *Early Christianity and Greek Paideia.* Prin studiul nostru ne propunem să prezentăm foarte sumar tranziţia de la *paideia* greacă la educaţia cerştină, mai degrabă încercând o familiarizare cu termenul printr-o prezentare cât se poate de generală, decât o analiză amănunţită a conceptelor filosofice ce stau la baza formării sale - pentru aceasta fiind necesar, desigur, un spaţiu mult mai amplu.

Termenul "*paideia*" (παιδεία, παιδεύειν) defineşte, în principal, sistemul pedagogic ce se ocupă de creşterea şi educarea copilului, până la maturitate şi care, prin urmare, are nevoie de direcţie, de predare, instruire şi într-o anumită măsură de constrângere sub o formă disciplinară sau chiar pedeapsă. "*Paideia*" este atât calea spre educare şi culturalizare care trebuie să fie parcursă, precum şi obiectivul care urmează să fie atins. Dacă la început acest termen definea alfabetizarea şi predarea copiilor noţiuni elementare de matematică, istorie sau etică, mai târziu, paideia avea să se transforme într-un curs pedagogic complet.

„*Paideia*”, sistemul pedagogic grecesc clasic, includea studierea mai multor discipline cum ar fi: gramatica, retorica, poezia, muzica, ştiinţele naturii, matematica, fizica, astronomia, istoria, etica, filozofia. Scopul de atins pentru acest sistem fiind formarea cetăţeanului pe deplin educat. Prin educaţie, întregul concept dorea să ofere societăţii o persoană superioară, desăvârşită din punct de vedere intelectual. Acest proces de perfecţionare trebuia să înceapă de la o vârstă foarte fragedă, continuând fără oprire de-a lungul vieţii, încercând să îmbunătăţească neîncetat fiinţa umană. Dezvoltarea minţii într-un corp perfect, cu alte cuvinte, unirea între frumuseţe şi intelect era ţelul către care tindea orice cetăţean. Civilizaţia, cultura, educaţia sunt părţi componente ale sistemului de formare a omului complet. Prin urmare, scopul este acela de a crea indivizi responsabili, conştienţi de necesitatea legilor şi apţi de a pune legile în discuţie, capabili să îmbunătăţească viaţa comunităţii, pregătiţi să acţioneze în orice situaţii şi să ia cele mai bune decizii, atât pentru ei înşişi, cât şi pentru comunitate.

Şcolile filosofice au încercat să îmbunătăţească acest sistem, iar marii gânditori ai culturii elene au contribuit în definirea şi perfecţionarea conceptului, transformând „*paideia*” în idealul suprem de atins pentru fiecare persoană. Marii filosofi atenieni, Socrate şi Platon, au extins înţelesul conceptului „*paideia*”, considerând cultivarea intelectului ca fiind scopul principal în viaţa fiecărui individ.

Cuvântul grec „*paideia*” sau diferite forme derivate din acesta, poate fi regăsit şi în cărţile Noului Testament semnificând procesul de maturizare şi formare în scopul atingerii maximului potenţial intelectual al unei persoane implicând adesea şi pedepsirea acesteia în cazul abaterilor de la scopul propus. El poate fi întâlnit, în special, în epistolele Pauline, la Efeseni 6.4 („şi *voi, părinţilor, nu întărâtaţi la mânie pe copiii*

voştri, ci creşteţi-i întru învăţătura şi certarea Domnului”), 2 Timotei 3.16 („*toată Scriptura este insuflată de Dumnezeu şi de folos spre învăţătură, spre mustrare, spre îndreptare, spre înţelepţirea cea întru dreptate*”), Evrei 12.5” (*nu dispreţui certare Domnului, nici nu te descuraja când eşti mustrat de El*"), Evrei 12.7 ("*care este fiul pe care tatăl său nu-l pedepseşte*”), Evrei 12.8 („i*ar dacă sunteţi fără de certare*”), Evrei12.11 („*orice mustrare la început nu pare ca e de bucurie*”).

Sfântul Apostol Pavel, educat anterior creştinismului, poate fi cel mai bun exemplu de tranziţie de la învăţământul grec sau iudeu la pedagogia creştină. Având instruirea necesară, Apostolul neamurilor, ştie cum să se adreseze fiecăruia pentru a fi pe deplin înţeles. Într-un mod le vorbeşte oamenilor simplii, altul fiind discursul în faţa învăţaţilor din Aeropag, adaptând discursul în funcţie de context şi de nivelul intelectual al celor cărora le este adresat, urmând exemplul Mântuitorului. Ca un părinte ce-şi ceartă copii atunci când greşesc, Sfântul Pavel îi dojeneşte şi îi mustră pe cei care se abat de la calea învăţăturilor pe care acesta le împărtăşeşte. Învăţătura sa este adevărul Sfintei Scripturi. Argumentele Sfântului Pavel în faţa adversarilor se găsesc tot în Sfânta Scriptură, folosindu-se de cuvântul Scripturii pentru a submina orice sistem filosofic opus creştinismului. Îi îndeamnă pe cei din comunităţile în care călătoreşte, ca şi pe cei cărora le adresează epistolele, să-i imite exemplul şi să asculte vocea Domnului din Evanghelii, aceasta fiind sursa adevăratei înţelepciuni. Prin urmare putem vorbi de „*paideia lui Dumnezeu*”, predată de către Sfântul Pavel, o educaţie creştină ce ne prezintă calea spre adevăr, modelul de urmat şi care implică la fel ca paideia greacă, şi mustrarea atunci când ne îndepărtăm de la calea cea dreaptă. Prin harul lui Dumnezeu, Sfântul Pavel educă şi disciplinează comunitatea creştină. Sfântul Apostol Pavel este de fapt instrumentul prin care Cuvântului lui Dumnezeu, mereu prezent în epistolele sale, disciplinează, educă de multe ori prin mustrare, corectează şi îndrumă credincioşii. Ideea principală fiind aceea că oamenii, singuri nu pot reuşi să ajungă la o deplină cunoaştere, acest lucru îndeplinindu-se doar prin conlucrarea cu Dumnezeu.

În primele secole creştine, educaţia religioasă nu a fost nicidecum neglijată de către Sfinţii Părinţi. Astfel, subiectul „*paideia*” şi relaţia filosofie – creştinism se întâlnesc în unele dintre cele mai importante scrieri ale literaturii patristice. Sfântul Clement Alexandrinul, Sfântul Chiril, Sfinţii Trei Ierarhi, Origen, Fericitul Augustin sau Lactanţiu, sunt doar câţiva pe care îi amintim dintre cei care au contribuit la dezvoltarea educaţiei şi la stabilirea limitelor legăturii acesteia cu filosofia. Deloc întâmplător, majoritatea Părinţilor primelor veacuri creştine au urmat ei înşişi sisteme educaţionale de tip „*paideia greaca*”, astfel ei au fost cei mai în măsură să definească termenii educaţiei creştine.

„Paideia greacă” a fost preluată de către Sfinţii Părinţi creştini, în special de către cei formaţi la vestita şcoală din Alexandria. Aceştia au adoptat conceptul adăugând disciplinelor ce trebuiau însușite, *Teologia*, considerând cunoaşterea învăţăturilor Domnului, ca fiind cea mai mare şi mai importantă sarcină ce trebuia îndeplinită de către cei care îşi propuneau să descopere, prin educaţie, adevărul suprem. Astfel vechiul sistem filosofic s-a transformat, putând vorbi de „*paideia creştină*”. Prin noul concept, învăţarea şi instruirea au devenit o disciplină creştină, o modalitate de a pregăti ucenici, uneori chiar şi o formă de cult. Astfel, educaţia nu se limitează doar la studierea unor ştiinţe, ci depăşeşte partea academică, trecând dincolo de ea, pentru a dobândi o mai mare cunoaştere, materiile fiind însuşite acum, mai profund, într-o nouă lumină, în lumina Logosului Divin. „*Paideia creştină*” nu se limitează doar la formarea unor indivizi bine pregătiţi, ci îşi propune să meargă spre atingerea înţelepciunii lui Dumnezeu, prin formarea spirituală sub îndrumarea Pedagogului absolut, Mântuitorul Iisus Hristos. Educaţia creştină se ocupă cu formarea caracterului individului şi dobândirea virtuţilor creştine în aceeaşi măsură în care se ocupă cu transmiterea şi însuşirea cunoştinţelor, ţelul pe care doreşte să-l atingă fiind descoperirea adevăratei filosofii – cunoaşterea creştină, al cărei scop final este părtăşia şi imitarea Mântuitorului Iisus Hristos.

Sfinţii Trei Ierarhi, Vasile cel Mare, Grigorie Teologul şi Ioan Gura de Aur, au văzut în filosofia greacă, germenii revelaţiei divine. Sfinţii Părinţi au formulat atitudinea ortodoxiei faţă de moştenirea conceptelor filosofice, devenind atât apărătorii creştinismului orthodox, cât şi susţinătorii învăţăturii greceşti. Idealul educaţional al Sfinţilor Trei Ierarhi a fost formarea unei persoane ce posedă credinţa într-un nucleu de valori creştine şi depune efortul de a aplica aceste principii în viaţa de zi cu zi, urmând exemplul Mântuitorului Iisus Hristos. Un om educat este, în opinia Sfinţilor Părinţi, un om care a dezvoltat un caracter puternic și este atent, amabil şi grijuliu; unul care are în vedere în mod corespunzător drepturile, libertăţile şi privilegiile semenilor săi. O persoană educată este modestă şi se afla permanent în căutarea adevărului. Fiind creat după chipul şi mergând spre asemănarea cu Dumnezeu, omul este liber şi dornic să dobândească cunoştinţele ce-l ajută să înţeleagă cuvântul Domnului. Nu se gândește la el însuși ca fiind centrul în jurul căruia omenirea se învârte, ci pune în centru învăţătura lui Dumnezeu, raportându-se în permanenţă la ea. Creştinul a învăţat să aprecieze moștenirea trecutului pentru a se confrunta cu prezentul, educaţia ajutându-l să contribuie la un viitor mai bun pentru el şi pentru comunitatea din care face parte. Învățăturile Sfinţilor Trei Ierarhi au la bază Sfânta Scriptură dar și clasicii greci, păstrând principiile universal valabile ale

filosofiei, adăugându-le ceea ce le lipsea, trăirea creştină şi eliminând lucrurile care nu-I sunt de folos şi-l îndepărtează de Creatorul său. Dacă „*paideia greacă*” avea ca scop formarea persoanei umane perfecte, educaţia creştină îşi propune un ideal mult mai măreţ, mântuirea fiinţei umane. Conştient de prezenţa chipului lui Dumnezeu în interiorul fiinţei sale, creştinul încearcă să meargă pe calea asemănării cu evlavie, păstrând ce este bun din „*paideia greacă*”, folosindu-se de aceasta în încercarea dobândirii virtuţilor creştine, ca om ce îl căuta necontenit pe Dumnezeu.

Cei Trei Părinți ai Bisericii au adus împreună ce era mai bun în antichitate, cu educaţia creştină. Iar dovada că Sfinţii Trei Ierarhi au reuşit o reconciliere între vechea gândire şi noua credinţă se regăseşte în acceptarea unor principii filosofice de către comunitate creştină, considerându-le pregătitoare pentru înţelegerea teologiei. Sfinţii Părinţi au considerat cultura ca fiind haina exterioară a religiei, iar religia ca fiind inima culturii. Astfel, întreg patrimoniul gândirii filosofice, incluzând aici şi „*paideia greacă*”, face parte din patrimoniul Bisericii creştine.

Nu trebuie însă neglijate deosebirile fundamentale între „*paideia*” şi educaţia creştină, cele două noţiuni nu trebuie confundate, ne avertizează Sfinţii Părinţi. „*Paideia*”, centralizată pe oraşul cetate, „*polis*”-ul grec, se află în antiteză cu cetatea creştină care este Biserica, simbolul Împărăţiei Lui Dumnezeu. Preocuparea filosofiei este cetatea omului, pe când cea a teologiei este cetatea lui Dumnezeu. În centrul primului se află simbolic Homer, pe când, în cel de-al doilea este Sfânta Scriptură. „*Paideia greacă*” este în slujba „*polis*”-ului, educaţia Sfinţilor Părinți este în slujirea Bisericii. Biserica poate fi văzută şi ca o instituţie de învăţământ ce predă adevărul descoperit de către Înţelepciunea lui Dumnezeu. Cele două culturi pregătesc pentru cetăţenii lor destine diferite printr-un mod de viaţă diferit. Creştinismul opune împlinirii pământene limitate, mântuirea. Filosofia pune pe primul plan raţiunea, Părinţii, pe de altă parte, neagă divinitatea și omnipotenţa rațiunii, pe primul plan punând Cuvântul Evangheliei Mântuitorului Hristos, ridicând educaţia creştină deasupra celorlalte sisteme filosofice.

Sfinţii Părinţi delimitează trei niveluri de cunoaștere. În primul rând, nu există nicio opoziție între „*credință*” și „*cunoaștere*”. Credinţa nu are neapărată nevoie de rațiune pentru a înțelege adevărul. Primul nivel de cunoaștere, potrivit Sfântului Isaac Sirul, se aplică simțurilor, al doilea grad de cunoaștere are loc în inima pătrunsă de credinţă, iar cel de-al treilea ne ridică deasupra lucrurilor pământești, aici fiind vorba de o cunoaştere ce nu se realizează prin analiză şi argumentare, ci ne este descoperită în interiorul fiinţei noastre. Primul nivel poate fi atins prin studiu şi sârguinţă, cel de-al doilea prin trăirea creştină, pe când ce-l de-al treilea nivel al cunoaşterii nu poate fi atins decât prin primirea darului adevăratei credinţe fără a implica raţiunea sau simţurile. Acest nivel poate fi atins doar de către sufletul smerit şi evlavios. Aşadar, numai sufletul celor cu adevărat evlavioşi şi smeriţi primeşte lumina adevărului deplin prin descoperire dumnezeiască.

În concluzie, chiar dacă şi „*paideia greacă*” şi educaţia creştină au ca obiectiv formarea indivizilor, la cunoaşterea adevărului nu se poate ajunge decât prin credinţă. Asemănările dintre cele două concepte neputând fi negate, trebuie subliniată diferenţa principală, aceasta fiind iubirea creştină. Prin iubirea lui Dumnezeu şi viaţă creştină omul poate ajunge la adevăratele virtuţi, Dumnezeu descoperind în inima lui adevărata cunoaştere şi adevărul deplin, Dumnezeu neputând fi cunoscut decât prin credinţă şi iubire, nu prin speculaţiile filosofiei.

Bibliografie

1. Benga, C. (2009). *Idealul educaţional în pedagogia creştină: Clement din Alexandria, Sfântul Ioan Gură de Aur, Fericitul Augustin*, Bucureşti: Editura Sofia.
2. Cribiore, R. (2001). *Gymnastics of the mind: Greek education in Hellenistic and Roman Egypt*. London: Editura Princeton University Press.
3. Dutch, R.S. (2005). *The Educated Elite în I Corinthians, Education and Community in Graeco-Roman Context*. New York: Editura T&T Clark International A Centinuum imprint.
4. Harnack, A. (1902). *What is Cristianity?*. London, Editura G.P. Putmans Sons.
5. Jaeger W. (1946) *Piadeia: the Ideals of Greek Culture*. Translated from the Second German Edition By Gibert Highet. London: Editura Henderson & Spalding.
6. Marrou, H.I. (2000). *Sfântul Augustin și sfârșitul culturii antice.* Bucureşti: Editura Humanitas.
7. Moreschini, C. (2009). *Istoria filosofiei patristice*. Traducere de Alexandra Cheşcu, Mihai Silviu Chirilă şi Doina Cernica. Bucureşti Editura: Polirom.
8. Savin, G.I. (2002). *Apologetica.* Bucureşti: Editura Anastasia
9. Tayer, H. (1886). *Greek-english lexicon of The New Testament*. London: Editura Harper & Brothers.
10. Young, F. (2004). *Christian Teaching*. În *The Cambridge History of Early Christian Literature* (pp. 464-484). London: Editura Cambridge University Press.

FOLCLORUL ROMÂNESC ȘI INTERACȚIUNILE SALE CU MUZICA ȘI TRADIȚIILE RELIGIOASE
ROMANIAN FOLKLORE AND ITS INTERACTIONS WITH MUSIC AND RELIGIOUS TRADITIONS

Pr. Lect. univ. dr. ADRIAN MAZILIȚA
Facultatea de Teologie Ortodoxă, Universitatea din Craiova

Rezumat

Până la jumătatea secolului al XIX-lea, cultura muzicală românească a fost, ori folclorică, ori bizantină-bisericească, şi, fără îndoială, cele două culturi s-au influenţat reciproc generând un bogat fond cultural românesc. Mutaţiile care s-au produs în viaţa socială, încă din prima jumătate a secolului XX, au deteriorat mesajul creştin al tradiţiilor populare. În acest studiu autorul face o sumară reflexie asupra legăturii dintre folcorul românesc şi interacţiunile sale cu muzica şi tradiţiile religioase,încercând să identifice câteva din cauzele deteriorării mesajului creştin din cântecele şi tradiţieile populare.

Cuvinte cheie: *cultura muzicală românească, folclor muzical românesc, tradiţii populare religioase*

Abstract

Until the half of the nineteenth century, Romanian music culture was or folkloric or - Byzantine, and undoubtedly the two cultures have influenced each other creating a rich cultural Romanian. Mutations occurred in social life, in the first half of the twentieth century have damaged the Christian message of the folk tradition. In this study the author makes a brief reflection on the relationship between Romanian folklore and its interactions with music and religious traditions. trying to identify some of the causes of damage to the Christian message from the songs and religious traditions.

Key words: *Romanian musical culture, Romanian folk music, popular religious traditions*

Experienţa spirituală a Ortodoxiei româneşti este, fără a exagera, adânc reflectată în cultura populară, folclorică, în datinile moştenite din generaţie în generaţie. Dimensiunea comunitară a creştinismului a adus în prim-planul convieţuirii sociale mesajul păcii, al iubirii şi al compasiunii frăţeşti, al toleranţei şi al unităţii întru aceeaşi credinţă.

Supravieţuirea în spaţiul nostru a unei culturi religioase sănătoase, biruitoare asupra oricăror tentaţii păgânizante sau ale libertăţii vătămătoare, s-a datorat chemării pe care Dumnezeu a aşezat-o şi în sufletul românului: de a fi părtaş la dumnezeire (e vorba de aspiraţia spre absolut, exprimată în atâtea creaţii folclorice). În folclorul religios românesc se adânceşte perspectiva asupra nemuririi, omul este înălţat într-o fericită grăire cu Dumnezeu, un dialog de o simplitate cuceritoare, evidenţiat, mai ales, în cântecele de stea. Pentru românul creştin, Dumnezeu este o realitate personală evidentă. El poate să-I sărute tălpile lui Dumnezeu sau să-L numească Bunul şi Drăguţul. Limbajul acesta creează o apropiere euharistică, o comunicare a bucuriei; robul şi Stăpânul sunt ca doi prieteni care stau la aceeaşi masă, împărtăşindu-se.

Se poate vorbi, la români, despre o tranziţie între o cultură folclorică, pe de o parte şi o cultură bizantină, pe de altă parte, până la o cultură occidentală, pentru că, încă de la începuturile istoriei noastre şi de la fondarea statelor medievale româneşti, până prin deceniul patru al secolului al XIX-lea, cultura muzicală românească a fost, ori folclorică, ori bizantină-bisericească, şi, fără îndoială, cele două culturi s-au influenţat reciproc, generând un bogat fond cultural românesc.

Iată două păreri despre realităţile muzicale româneşti datând din secolul al XIX-lea. Prima este un fragment dintr-un articol al unui autor anonim german care călătoreşte în Transilvania, (textul este valabil şi pentru românii din Vestul Olteniei, din Mehedinţi, supuşi, şi ei, unei uşoare influenţe a Banatului ocupat de austro-ungari) şi, care, va publica, în 1814, un articol în vestitul ziar: Allgemeine musikalische Zeitungdin Leipzig: *„Transilvania este o parte a vechii Dacii, cei mai vechi, dar şi cei mai necultivaţi locuitori ai ei sunt valahii pe care mai mulţi istoriografi îi conideră urmaşi ai coloniştilor romani din timpurile lui Traian şi care îşi zic ei înşişi rumâni, au un port apropiat de cel al romanilor şi vorbesc o limbă cantabilă foarte înrudită cu cea latină şi cea italiană. Muzica şi poezia par să fie la fel de inseparabile la valahi după cum se crede că ar fi fost la greci şi la romani, întrucât nici unul dintre ei nu cântă fără text şi nici nu recită versuri fără muzică. Valahii nu cunosc notele (occidentale n.n) nici alte semne pentru sunete şi măsură (e vorba de o cultură orală, n.n.) Iar dacă am fi ispitiţi să deducem din armoniile lor pe cele ale romanilor şi ale grecilor, ar trebui să acceptăm fără discuţie ideea că cei vechi nu cunoşteau deloc contrapunctul, căci nici celui mai extraordinar geniu valah nu i-a trecut vreodată prin minte că s-ar putea cânta pe mai multe voci sau că instrumentul ar putea acompania cântul altfel decât la unison sau la octavă, deşi valahii aud zilnic cântecele armonice ale celorlalte naţiuni ale Transilvaniei. Drept dovadă că atunci când e acompaniat armonic, cântecul vahal nu mai e naţional (subl. n.). Ca dovadă ne poate servi împrejurarea că ţiganii, adică cei care par să considere aproape o greşeală execuţia „al unisono" chiar şi a unei frânturi dintr-un*

marş, menuet sau din alte dansuri, renunţă la tot talentul lor armonic atunci când acompaniază cântecele valahilor."[1]

Este o mărturie de început de secol XIX şi, iată, cât de ancorată în tradiţia antică era, încă, tradiţia aceasta folclorică românească. Aşadar, românii, chiar dacă au auzit aceaste tradiţii armonice, nu s-au lipit de ele şi cred că, într-un fel, muzica unui popor exprimă anumite legături tainice, adânci, între firea unui popor şi cultura muzicală pe care-o are. Deci, iată, armonia la începutul secolului al XIX-lea, nu „vorbea", încă, românilor.

Aaşadar, vorbim de o tranziţie de la o societate de tip oriental, cum era în principatele Ţării Româneşti şi Moldovei, către cultura occidentală.

Următorul citat este dintr-un articol publicat de Nicolae Filimon, în revista *Buciumulu,* în anul 1864[2]: *„Muzica la noi, luată chiar din timpii cei mai îndepărtaţi s-a cultivat numai de cântăreţii bisericeşti şi de lăutari: cei dintâi s-au ocupat cu muzica bisericească bizantină şi s-au mărginit în cântările neapărat trebuincioase la săvârşrea cultului divin, fără a le modifica cât de puţin, atât în formă, cât şi în conţinut. Iară cei de-al doilea, s-au ocupat numai cu muzica profană. Aceştia din urmă însă, fiind obligaţi de meseria lor a fi toţi într-un timp şi compozitori şi executori, nefiindu-le de ajuns ideile ce le inspira fluierul păstorului şi privirea naturii, s-au văzut siliţi a căuta o sorginte de inspiraţiuni mai fecundă, spre a da mai multă varietate baladelor, horelor şi altor cântece necesare pentru delectarea societăţii. Acea sorginte fu muzica bisericească, care, din vechime şi până la introducerea civilizaţiunii moderne fu unicul nostru mijloc pentru propagarea muzicii, şi, este ştiut că tot ce se propagă prin religiune se întinde foarte lesne şi prinde rădăcini adânci în toate clasele societăţii. Dacă cineva voieşte un exemplu real despre ceea ce zisărăm, să călătorească în orice parte a ţării, iară mai cu seamă la munţi, unde ivnaziunile străinilor n-au străbătut şi să asculte muzica ce se cântă prin biserici şi pe cea cântată de lăutarii din acele sate şi se va convinge că muzica din bisericile de prin vârful munţilor are o mare asemănare cu baladele şi cântecele de dor lăutăreşti din acele regiuni. Comparând, în urmă, acea muzică cu cea bisericească şi lăutărească din toată ţara, se va convinge definitiv că elementul oriental domină în toate aceste muzici... Până aici, arătarăm pe lăutari compunându-şi cântecele lor pe teme din muzica bisericească şi turcească, culese de pe la cântăreţii domnilor Greci... dar de la introducerea muzicii europene în armata noastră şi mai cu seamă de la stabilirea teatrului de operă în Bucureşti, orizontul lor de imitaţiune se mări: compoziţiunile lăutăreşti încep a lua un caracter european amestecat cu cel turcesc... Acest gust de compoziţie începu la anul 1830 şi dură până la 1858, iară de aici înainte începu a se auzi, din timp, în timp, hore şi cântece de petrecere a căror esenţă muzicală este cu totul europeană."*

Iată o mărturie clară referitoare la interacţiunea dintre muzica bisericească şi folclor, mărturie adusă de unul dintre primii noştri cronicari muzicali şi teatrali, care fusese şi cântăreţ de strană, apoi corist şi flautist în orchestrele vremii. Această influenţă a muzicii bisericeşti nu a constat numai în ceea ce priveşte melodica, ci, mai ales, în ceea ce priveşte moralitatea textelor populare.

Mutaţiile ce s-au produs în viaţa socială, încă din prima jumătate a secolului XX, au deteriorat mesajul creştin al tradiţiei populare. Comparativ cu ceea ce ni se propune astăzi pe micul ecran ca fiind folclor, cântecele populare de altădată aveau un mesaj moralizator, textele aveau o încărcătură deosebită, izvorâtă din înţelepciunea populară hrănită în tinda bisericii.

Societatea modernă a căpătat un orizont cultural care s-a delimitat, vizibil, de valorile tradiţionale. Astfel, s-a impus, de-a lungul timpului, o nouă perspectivă asupra vieţii şi au apărut o serie de manifestări folclorice hibride, care au exclus ideea de Dumnezeu, înstrăinându-i pe creştini de învăţăturile morale, autentic tradiţionale. Obiceiurile românesti, socotite multă vreme ca fenomene de profundă cultură religioasă, au alunecat uşor spre secularizare şi spre ignorarea valorilor promovate de Biserică.

Nu trebuie, oare, să ne pună pe gânduri faptul că într-o eră a comunicării – în care mijloacele media sunt dintre cele mai diverse – oamenii sunt din ce în ce mai înstrăinaţi? (Ex.: dispariţia horei satului – prilej de comuniune).

Nu trebuie, oare, de asemenea, să ne pună pe gânduri faptul că, deşi accesul la folclorul muzical este din ce în ce mai facil, acesta îşi pierde din vigoare prin tot felul de compoziţii cu texte mai mult decât îndoielnice, compuse, de cele mai multe ori, chiar de unii dintre cei care ar trebui să apere şi să păstreze folclorul autentic, texte care sfidează bunul simţ şi morala? Cred că aici, un rol important în educarea tinerilor, în general, şi a tinerilor interpreţi, în special,îl are, pe lângă familie, Şcoala şi Biserica.

[1]Geschichte der Musik in Siebenburgen (1814), în *Allgemeine musikalische Zeitung,* nr. 46, p. 766.

[2] Prof. Niţulescu, P. (1939). *Muzica românească de azi – Cartea Sindicatului Artiştilor Instrumentişti din România*, Bucureşti, p. 236-237, apud „Buciumulu", A. II. 1864. 3 Decemrie, Nr. 311, pag. 1241-1242.

Considerăm, de asemenea, că toate aceste anomalii au loc şi din pricina faptului că, într-o anumită măsură, folclorul şi-a pierdut din rădăcini. Se practică din ce în ce mai rar la ţară, acolo unde ar trebui să fie vatra lui de formare. De asemenea, scăderea natalităţii, mai ales în mediul rural, migrarea oamenilor de la sat la oraş a făcut ca multe din tradiţiile „cuminţi" ale satului să se dizolve în uniformitatea oraşului. Credem că, din această perspectivă, oraşul înseamnă moartea lentă a culturii şi tradiţiilor populare. Însă, dintr-o altă perspectivă, tot oraşul este cel care are capacitatea să dezvolte centre de păstrare şi valorificare a folclorului, dar aceasta tot cu un pericol, anume, ar fi o acţiune oarecum artificial (un plămân artificial). Folclorul se trăieşte!...cultura, tradiţiile populare au dăinuit pentru că prin specificul lor erau creatoare şi întreţinătoare de comuniune, dar, în acelaşi timp, exprimau identitatea noastră ca popor.

De asemenea, avem în vedere faptul că, cultura balcanică, în general, a constituit un climat favorabil, în care s-au putut cultiva valori mistice, religioase, aşa încât să ajungă până la noi creaţii de un autentic spirit creştin. Există în tradiţiile locale româneşti, în datinile şi obiceiurile noastre sfinte, o continuitate de vieţuire creştinească şi un nemaiîntâlnit dor al firii după Creatorul său.

Nutrim speranţa că poporul nostru, binecuvântat de Dumnezeu, va găsi resursele necesare prin care să păstreze nealterat adevăratul folclor, minunatele datini bătrâneşti, şi să se întoarcă la fericita frică de Dumnezeu, cea dătătoare de înţelepciune.

Bibliografie

1. *** Geschichte der Musik in Siebenburgen (1814). În *Allgemeine musikalische Zeitung,* Nr. 46, p. 766
2. Nițulescu, P. (1939). *Muzica românească de azi – Cartea Sindicatului Artiștilor Instrumentiști din România*, București, p. 236-237, apud „Buciumulu", A. II. 1864. 3 Decemrie, Nr. 311, pag. 1241-1242.

CREATOR, ŞLEFUITOR, CULEGĂTOR AL FRUMOSULUI
CREATOR, POLISHER, GATHERER OF BEAUTY

Lect. univ. dr. EMILIA BURLAN
Facultatea de Teologie Ortodoxă, Universitatea din Craiova

Rezumat
Un profesor va şti să îmbine caracteristicile fiecărui individ cu metode, procedee corespunzătoare pentru a obţine performanţe. A pregăti fiinţa umană pentru o lume din ce în ce mai complexă, înseamnă a-i oferi şansa de se pregăti pentru viaţă. Transdisciplinaritatea se află la început de drum în învăţământul românesc, pentru obţinerea performanţei în diverse domenii. Ele se dovedesc însă a fi unica soluţie pentru societatea noastră. Astfel, parteneriatele educaţionale devin o prioritate orientativă către dezvoltarea educaţiei, bazându-se pe susţinerea unităţilor de învăţământ, prin schimbul de valori, atitudini şi comportamente la nivelul factorilor sociali implicate, studentul fiind principalul beneficiar în pregătirea teoretică, trandisciplinară şi practică. Viaţa spirituală devine hrană a sufletului tânărului dacă valorile spirituale se conturează la nivel de familie şi şcoală prin implicarea tuturor factorilor macrosociali. Tânărul contemporan trăieşte mitul progresului permanent, mitul tehnologic care promite să rezolve totul în mod miraculous. Dar, fiecare tânăr are nevoie şi de un progres tehnologic util dar şi de afecţiune, de dragoste. Izvorul dragostei este Hristos şi dacă nu-l ai, dacă nu ajungi la izvor, la sursă, atunci nu ai nici dragoste. Şi atunci tinerii caută alte surse, orice, din dorinţa de a simţi că trăiesc.
Cuvinte cheie*: învăţământ, student, trandisciplinaritate, valori, spiritualitate, creator*

Abstract
A teacher will know how to combine the characteristics of every individual with proper methods,and procedures to achieve performance. To prepare a human being for a more and more complex world means to offer him/her the chance of being prepared for llife. Transdisciplinarity is just at the beginning of its way in the Romanian educational system to have already obtained performance in different domains, nonetheless it turns out to be the only solution for our society. Thus the educational partnerships become a priority orientated towards the development of education,based on the sustaining of educaion institutions through the exchange of values, attitudes and behaviour at the level of the social factors involved, the student being the the end beneficiary in the theoretic, transdiciplinary and practical training. The spiritual life becomes food for the soul of the young person if the spiritual values stand out at family and school level through the implication of all the macrosocial factors. The contemporary youth lives the myth of the permanent progress, the technological myth that promises to solve everything in a miraculuos way. and as every youth needs useful technological progress he also needs love and affection. The spring of love is Christ and if you do not have him or you do not reach him or the source then you do not have love either. And then the youth look for other sources, anything, just to feel alive.
Key words*: education, student, transdisciplinary, values, spirituality, creator*

,,Important este nu numai rezultatul tangibil al activităţilor artistice, ci şi dispoziţia spiritului şi a iubirii pe care ele o crează. Ceea ce contează este naşterea entuziasmului creator, care face să se ajungă la un nivel superior de existent" (Edgar Faure).

Aşa cum grădinarul se apleacă asupra florilor sale cu migală, dragoste şi răbdare pentru a le urmări creşterea, tot aşa profesorii trebuie să sădească în sufletele tinerilor mugurii bunei cuvinţe, prin înţelegerea şi interiorizarea unor valori morale creştine, să-şi iubească aproapele, să facă fapte bune, să fie cinstiţi, modeşti, generoşi, să nu urască, să aibă încredere în ei înşişi.

În cadrul activităţilor cu conţinut religios tânărul trebuie determinat să fie un bun creştin căutând să-i conştientizăm de faptul că fiecărui drept îi corespunde o îndatorire şi că dezvoltarea unor sentimente capabile să stimuleze dezvoltarea spirituală este necesară. Educaţia informativă se bazează pe concepte, idei, cunoştinţe privind diversele credinţe şi religii ale umanităţii şi impactul lor asupra culturii naţionale.

Educaţia reprezintă o componentă complexă a existenţei umane, care asigură întâlnirea dintre individ, societate şi întreaga viaţă socială şi, prin aceasta, pregătirea şi formarea lui pentru viaţa prezentă şi viitoare. Anticiparea viitorului din perspective ştiinţifice reprezintă azi o necesitate obiectivă a omului, pus în situaţia de a găsi soluţii eficiente la cele mai diverse probleme cu care se confruntă. Aşadar, educaţia cu adevărat modernă este orientată spre viitor şi urmăreşte o formare şi modelare a omului, nu doar adaptivă, ci şi anticipativă, bazată pe o filozofie a educaţiei reconsiderată din perspectiva educaţiei permanente.

Menirea educaţiei de a pregăti omul de azi pentru ziua de mâine este dificilă, cu atât mai mult cu cât, nu este vorba despre un viitor pe care să îl cunoaştem în totalitatea sa, ci unul schiţat, proiectat, anticipat, având în vedere schimbările rapide şi profunde din lumea contemporană. Implicarea comunităţii în sistemul educativ are şi va avea o tot mai mare importanţă. E foarte bine că unii profesori sunt preocupaţi de promovarea şi păstrarea valorilor culturale naţionale.

Într-o societate aflată în plin proces de schimbare, învăţământul modern reclamă din partea profesorilor un dinamism sporit, o distributivitate extinsă faţă de problemele şcolii şi o adaptare rapidă la noile solicitări pedagogice.

Un profesor va şti să îmbine caracteristicile fiecărui individ cu metode, procedee corespunzătoare pentru a obţine performanţe. A pregăti fiinţa umană pentru o lume din ce în ce mai complexă, înseamnă a-i oferi şansa de se pregăti pentru viaţă. Transdisciplinaritatea se află la început de drum în învăţământul românesc, pentru obţinerea performanţei în diverse domenii. Ele se dovedesc însă a fi unica soluţie pentru societatea noastră.

Astfel, parteneriatele educaționale devin o prioritate orientată către dezvoltarea educației, bazându-se pe susținerea unităților de învățământ, prin schimbul de valori, atitudini și comportamente la nivelul factorilor sociali implicați, studentul, fiind principalul beneficiar în pregătirea teoretică, trandisciplinară și practică.

Transdisciplinaritatea presupune o cercetare organizată în jurul unei teme cuprinzătoare, ce a trezit interesul studenților și pe care cunoștințele și experiențele acumulate anterior, precum și activitățile organizate în fiecare din disciplinele prevăzute în programa analitică. Aceasta oferă posibilitatea de a răspunde dorinței asidue de cunoaștere și de a forma pârghiile, instrumentele necesare acestei cunoașteri. Având în centrul ei demersurile intelectuale și afective ale studenților, această activitate are ca finalitate formarea unor competențe cu caracter transdisciplinar, ce țin nu numai de cunoaștere, ci și de comunicare, creație, interacțiune socială.

Activitățile transdisciplinare sunt deosebit de atractive, stimulează interesul studenților pentru învățare, se sprijină pe structurile oferite de disciplinele de învățământ și permit o libertate totală.

Transdisciplinaritatea constitue pentru studenți oportunitatea de a învăța să cunoască, de învăța să facă, de a învăța să trăiască împreună cu ceilalți. Le oferă posibilitatea cultivării capacităților acestora nu numai la o disciplină, conștientizând că noțiunile dobândite în cadrul diferitelor discipline nu se exclude, ci se întregesc și se susțin reciproc.

Viața spirituală devine hrană a sufletului tânărului dacă valorile spirituale se conturează la nivel de familie și școală prin implicarea tuturor factorilor macrosociali. Tânărul contemporan trăiește mitul progresului permanent, mitul tehnologic care promite să rezolve totul în mod miraculous. Dar, fiecare tânăr are nevoie și de un progres tehnologic util dar și de afecțiune, de dragoste. Izvorul dragostei este Hristos și dacă nu-l ai, dacă nu ajungi la izvor, la sursă, atunci nu ai nici dragoste. Și atunci tinerii caută alte surse, orice, din dorința de a simți că trăiesc.

Interdisciplinaritatea este o abordare specifică cercetării și învățării. Astfel, s-a desfășurat practica de șantier a studenților secției „Artă Sacră", practică comasată a studenților. Scopul a fost realizarea picturii noului Paraclis al Facultății ce poartă hramul Sfinților Trei Ierarhi, a Sfinților Serghie și Vah și a Sfântului Nicodim de la Tismana, în anul 2014 o comuniune cu Duhul Sfânt, pentru că aici este Casa Tatălui ceresc pe care „Tatăl a zidit-o, Fiul a întărit-o și Duhul".

Sfinții Serghie și Vah, învățători și modele în viața pământească, iar acum, mijlocitori și rugători pentru noi înaintea Tronului ceresc, acest paraclis al facultății – o lucrare sfântă, făptuită cu măiestrie și profesionalism, cu dragoste și mai ales cu credință.

Interdisciplinaritatea disciplinelor: Studiul desenului, Studiul culorii, Tehnici artistice tradiționale pentru pictură murală, Tehnici artisitice tradiționale pentru icoană, dar și disciplinele Teologice au creat această lucrare, un loc sfânt în care studenții își desfășoară cursurile de practică liturgică. Noțiunile însușite la orele de atelier au arătat încă o dată că, chiar dacă specializarea este Restaurare-Conservare, tinerii studenți învață și Pictură din nou atât în pictura murală, dar și iconografică.

Noțiunile acumulate pe parcursul anilor de studii pregătesc studentii pentru meseria pe care si-au ales-o, reușind să facă față și provocărilor din proiecte și parteneriate. Așa au apărut în orașul nostru Zidul Europei în Grădina Mihai Bravu, 28 de picturi murale, reprezentive pentru statele Uniunii Europene, realizată de studenții secției de artă sacră, care au răspuns propunerii Asociației Craiova Capitală Culturală Europeană 2021.

Tinerii pictori au găsit simboluri reprezentative pentru fiecare țară membră din cele 28; România este reprezentată de Constantin Brâncuși și Mihai Viteazul, simbolurile țărilor sunt reprezentări figurative ale portretului și peisaje ale capitalelor țărilor membere ale Uniunii Europene, un proiect prin care studenții au demonstrat cunoștințele acumulate în cadrul secție de artă sacră a facultății. Acest proiect le-a deschis drumul către alte proiecte din cadrul Asociației Craiova Capitală Culturală Europeană 2021 și alte proiecte personale.

Un mod de organizare a procesului de învățămînt este considerat fertil dacă ajută pe fiecare student să se dezvolte potrivit aptitudinilor și posibilităților sale, dacă îi formează acele calități și capacități prin care el poate răspunde competent cerințelor vieții sociale și celor de perspectivă.

Idealul educațional al societății românești stipulează valorificarea și desăvârșirea potențialului uman în vederea formării unei personalități armonioase și creatoare, capabilă să exercite rolurile cu care societatea o va investi. Aspirația de a dispune de o inteligentă, dar și de o creativitate superioară, este generală și permenentă, dar progresul nu este posibil fără dezvoltarea și valorificarea științifică a tuturor resurselor de creativitate de care dispune fiecare popor.

„Nu există artă mai frumoasă decât arta educației. Pictorul și sculptorul fac doar figuri fără viață, dar educatorul creează un chip viu; uitându-se la el, se bucură și oamenii. Se bucură și Dumnezeu, și oricine poate fi dascăl, dacă nu al altora cel puțin al său” (Sfântul Ioan Gură de Aur).

Bibliografie

1. Cerghit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii*. București: Editura Aramis.
2. Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom.
3. Păun, E., Potolea, D. (coord.). (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și desmersuri aplicative*. Iași: Editura Polirom.
4. Popescu, M. (2014). *Sinteze de pedagogie*. Craiova: Editura Universităţii din Craiova.

PROMOVAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ȘI A CREAȚIILOR ARTISTICE
PROMOTING EDUCATION AND ARTISTIC CREATION

Lect. univ. dr. ALEXANDRINA BĂDESCU
Lect. univ. dr. EMILIA BURLAN
Facultatea de Teologie Ortodoxă, Universitatea din Craiova

Rezumat
Promovarea învățământului și a creațiilor artistice în concordanță cu exigențele unei societăți bazate pe cunoaștere, cultură și educație continuă asigură un cadru de interferențe multiculturale fondate pe valori, care încurajează interculturalitatea și integralitatea socială. Promovarea dialogului intercultural este o prioritate, care subliniază necesitatea de coexistență între individ și grupuri, care ar trebui să rămână liber pentru practicarea propriei culturi și religii, respectând în același timp punctele de vedere ale altora. Societatea contemporană își organizează viața prin cultură și experiență, pe care o păstrează și o transmite, pentru ca generațiile noi să le folosească și îmbogățească. Arta și tradiția reprezintă pietre de temelie culturală și democratică destinate să promoveze acțiunile de sensibilizare și conservare a operelor culturale de importanță europeană. Expozițiile și manifestările, care pun în valoare patrimoniul cultural, încurajează circulația transnațională a lucrărilor și crearea unei punți de legătură între școala românească și școala europeană, crearea parteneriatelor, care explorează dimensiunea educației și culturii. Manifestarea diversității trebuie să urmărească crearea unui cadru unitar, care să susțină atitudini, valori, idei, conduite și mentalități.
***Cuvinte cheie**: interculturalitate, expoziții, educație, artă*

Abstract
Promoting education and artistic creation according to the requirements of a society based on knowledge, culture and continuous education sets a background of multicultural intercrossing founded on values that encourage interculturality and social integration. The promotion of intercultural dialogue is a priority. All the efforts emphasize the necessity of co existence between individual and groups, the individual should remain free to practise his/her own culture and religion, at the same time respecting other people's points of view. Our contemporary society organizes its life by means of the culture and experience that is kept and passed from generation, so as to use and develop. Arts and tradition are at the basis of our culture and democracy, being meant to promote the actions of sensitizing people and preseving cultural works of European importance. The exhibitions and cultural manifestations that give value to our cultural heritage encourage the circulation oh works and products coming from the area of intercultural dialogue across borders, thus picturing the needs of all the citizens. The manifestation of diversity must follow the creation of a unified background that supports attitudes, values, ideas, behaviors and mentalities.
***Key words**: interculturality, exhibitions, education, arts*

În calitatea și succesul învățământului, un rol important îl are susținerea profesorilor de-a lungul carierei. În acest sens s-au creat comunități în care aceștia pot să împărtășească idei și aspirații, făcând schimb de experință și informații. O astfel de comunitate există pe baza unui portal dedicat unde se pot posta lucrări proprii, unde este permis accesul la date despre activitățile celorlalți, se poate intra în forumuri de discuții, se poate colabora cu profesorii din alte părți ale lumii și se poate beneficia de oportunități periodice.

Educația înseamnă nu numai punerea individului în contact cu valorile, ci și ridicarea lui la trepta de valorizare, la capacitatea de a valoriza realității din jurul său. Educația începe din copilărie și în condițiile societății contemporane devine permanentă. Ea are un caracter prospectiv, fiind principalul canal prin care cultura și civilizația sunt difuzate în masă.

Ca zonă de interferență cu civilizația și cultura, ea poate acționa spre fiecare și împreună cu ele spre realizarea idealului social. Școala, prin idealul său educativ, umanist și democratic, subordonat celui social, pe care-l urmărește, contribuie neîncetat la realizarea unei concordanțe și la unificarea elementelor caracteristice modului de viață al unei colectivități.

Desigur, progresele realizate pe această linie nu se reduc la relațiile dintre educație, cultură și civilizație, nici numai la contribuția educației dar, fără acestea, cu toată contribuția celorlalte domenii, o asemenea concordanță nu poate fi realizată. Misiunea fundamentală a educației este aceea de a creea pentru fiecare individ capacitatea de a-și dezvolta întregul său potențial și de a deveni o ființă umană completă. Acumularea de cunoștințe și competențe trebuie însoțită de educarea caracterului, de o deschidere culturală și de asumarea de responsabilități sociale.

Educația constituie o funcție socială ce rezultă din faptul că omul este o ființă socială, trăiește într-un mediu social. Personalitatea umană se dezvoltă în mod necesar în continuarea unor premise existente în codul genetic. Educația are rolul de a orienta și stimula evoluția datelor genetice, permițând realizarea naturii umane. Promovarea învățământului și a creațiilor artistice în concordanță cu exigențele unei societăți bazate pe cunoaștere, cultură și educație continuă asigură un cadru de interferențe multiculturale fondate pe valori, care încurajează interculturalitatea și integralitatea socială.

Promovarea dialogului intercultural este o prioritate, care subliniază necesitatea de coexistență între individ și grupuri, care ar trebui să rămână liber pentru practicarea propriei culturi și religii, respectând în același timp punctele de vedere ale altora. Societatea contemporană își organizează viața prin cultură și experiență, pe care o păstrează și o transmite, pentru ca generațiile noi să le folosească și îmbogățească.

Așadar, noul pe care educația îl creează în individ constă dintr-un ansanblu de componente normale pentru membrii unei colectivități date, aflate în consens cu ale celorlalți, revizibile și relativ stabile. Trăsăturile caracteristice ale societății contemporane imprimă unele note specifice educației, aliniind-o la

dimensiunile epocii pe care o parcurgem în prezent. Astfel, educația este privită astăzi ca fenomen la nivel planetar, ea fiind considerată ca una din activitățile ce pot favoriza, prin funcțiile și specificul său, comunicarea, apropirea și conlucrarea dintre națiuni, zone și culturi.

Învățământul românesc actual cunoaște o deschidere fără precedent spre valorile culturii europene și universale. A fi european semnifică a te implica în soluționarea problemelor comune, a învăța să cooperezi și să comunici, a participa la viața civică a societății. Poți deveni european prin obișnuințe, maniera de a fi, a gândi, a considera, a analiza o problemă la scară europeană.

Aparența geografică sau istorică nu sunt de ajuns pentru a decide apartenența europeană. Integrarea culturală este cea mai importantă. Intercultural înseamnă recunoașterea valorilor, a modului de viață, a reprezentărilor, a interacțiunilor care intrevin între multiple aspecte ale aceleași culturi și între culturi diferite.

Educația interculturală este un proces social care necesită parcurgerea mai multor etape: acceptarea egalității în drepturi și renunțarea la practici discriminatorii, cunoașterea reciprocă prin intercunoașterea culturilor, organizarea unor acțiuni comune, colaborare și ajutor reciproc, luarea deciziilor și soluționarea problemelor împreună.

Educația interculturală privilegiază interacțiunea și dialogul, curajul de a ieși din sine și dorința de proiecție în celălalt. Arta și tradiția reprezintă pietre de temelie culturală și democratică destinate să promoveze acțiunile de sensibilizare și conservare a operelor culturale de importanță europeană.

Expozițiile și manifestările, care pun în valoare patrimoniul cultural, încurajează circulația transnațională a lucrărilor și crearea unei punți de legătură între școala românească și școala europeană, crearea parteneriatelor, care explorează dimensiunea educației și culturii. Manifestarea diversității trebuie să urmărească crearea unui cadru unitar, care să susțină atitudini, valori, idei, conduite și mentalități.

Tradiția este memoria, dar se știe că memoria nu este absolută, ci selectivă, cutura întotdeauna memorează și păstrează doar ceea ce este necesar în prezent și anume în aceea formă, în care este actuală. Tradițiile nu sunt doar arhietipuri ale gândirii creative ascendente din istorie sunt vechi și relativ noi dar și recente.

În procesul artistic tradiția își găsește continuarea adevărată și fructuoasă nu în epigonism, ci în continuitate, principalul factor creator al căreia este inovația. Însă nu tot ce apare în artă este inovație. Inovația este o schimbare semnificativă a artei, ce contribuie la sporirea mijloacelor de expresie, dezvoltarea și aprofundarea concepției artistice, extinderea sensului vieții.

A fi creator înseamnă a fi capabil să stabilești legături aristice noi, neașteptate între cunoștințele dobândite sau între acestea și cele noi. A face întotdeauna diferite combinații artistice, cu o anumită intenție, întrucât activitatea creativă are întotdeauna un scop clar conturat.

Dar orice activitate creatoare în acest domeniu presupune mai întâi un bagaj de cunoștințe artistice temeinice însușite și integrate în sisteme cu ajutorul unor concepte metaforice. Plecând de la aceste premize, profesorul de artă are obligativitatea de a promova tinerii talentați prin expozițiile de semestru sau cele anuale cu lucrări pe disciplina predată. Expozițiile de arte plastice: pictură și sculptură, sculptură sau pictură; arte decorative: tapiserie, ceramică etc; de design.

Ca gen sau ca tehnică de lucru, expozițiile pot fi: expoziții de desen și acuarelă, expoziție de gravură, expoziție de miniaturi etc. Ca metode de expunere și receptare, expozițiile pot fi de galerie sau muzeu cu expunere clasică, pe și lângă pereți sau pe panouri; expoziție-instalație cu modalități statico-dinamice de captare-angajare a întregului spațiu expozițional și a publicului care, practic, este și el o parte a instalației.

Expoziții-spectacol mai exact eveniment artistic care spre deosebire de happening, prin definiție eveniment spontan, întâmplător și deci improvizat cu program de desfășurare prestabilit și se consumă sinergic în chiar momentul receptării, adică un spectacol stradal.

Dacă în expunerea publică de tip clasic, durabilă, de muzeu s-a acumulat o experință de câteva secole, cu acea sumă de condiționări valabile cât timp vor exista muzeee și pinacoteci, în expunerea de tip instalație sau de tip performance cu variante care, mai ales cele efemere, n-au fost înregistrate, fotografiate sau filmate pentru a fi reluate, nu sunt și nu vor fi niciodată condiționări general valabile.

Expunerea publică, în condiții de spațiu, de lumină, de culoare, de ambianță adecvate și constante, dar și în siguranță o perioadă de timp, de regulă precizată de la început, a operelor de artă, autorizate sau selecționate de un juriu ales de o comisie de specialiști, create de un artist sau un grup de artiști se face cu intenția nemărturisită, de regulă, de a se confrunta cu opiniile unui public mai mult sau mai puțin cultivat și în consecință de a-l atrage de a exercita asupra lui o influență estetică benefică.

Așa poate fi definită o expoziție de artă în general, care promovează învățământul superior de artă sacră. Expozițiile pot avea conținut religios prin expoziții de icoane pictate pe lemn sau sticlă sau restaurate.

Icoanele, pictate după învăţătura ortodoxă, înfăţişează nu chipul omului stricăcios, ci chipul omului nestricăcios, înnoit prin întruparea Fiului lui Dumnezeu. De aceea, făcând astfel de chipuri, icoane, şi

cinstindu-le, nu cădem în idololatrie, pentru că tocmai chipul nestricăcios al omului înnoit duhovniceşte ne conduce la Dumnezeu, iar această stare de înnoire ne-a aşezat din nou în deplina vrednicie, cea dintâi născându-ne „fii ai lui Dumnezeu” (Ioan 1, 12).

Bibliografie

1. Bîrzea, C. (1995). *Arta și știința educației*. București: Editura Didactică şi Pedagogică.
2. Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom.
3. Păun, E., Potolea, D. (coord.). (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și desmersuri aplicative*. Iași: Editura Polirom.
4. Popescu, M. (2014). *Sinteze de pedagogie*. Craiova: Editura Universităţii din Craiova.
5. Popescu, D. (1993). *Cultură și Ortodoxie*. București: Editura Diogene.

APROFUNDAREA SPIRITUALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE
FATHOMING SPIRITUALITY IN EDUCATION

Restaurator STELA-OCTAVIA GHERGHINA
Arhiepiscopia Craiovei, Universitatea din Craiova
Restaurator, Lect. univ. dr. ALEXANDRINA BĂDESCU
Facultatea de Teologie Ortodoxă, Universitatea din Craiova

Rezumat

Cuvântul „educație” provine din limba latină, din substantivul „educatio” care înseamnă creștere, hrănire, cultivare. Prin educație putem înțelege etapa premergătoare formării omului ca element activ al vieții sociale. Aceasta diferă de la o etapă istorică la alta în funcție de condițiile materiale și spirituale ale societății. Educația reprezintă fundamentul vieții omului cu ajutorul căreia s-au putut dezvolta percepția despre lume, gândirea, stilul de viață, conservarea valorilor sociale, dar și spirituale. Fără educație nu putem să ne integrăm în societatea actuală, care este într-o continuă schimbare, personalitatea fiecărui individ fiind dezvoltată de către educație, iar odată cu aceasta și latura spirituală și psihologică. Alături de familie, școala și biserica joacă un rol foarte important în procesul educației, dar și al dezvoltării personalității.

Aprofundarea spiritualității este un proces evolutiv și complex desfășurat pe parcursul mai multor etape și vizând o anume finalitate, finalitate care are în vedere formarea și dezvoltarea însușirilor intelectuale, morale și fizice ale copiilor și ale tineretului, ale oamenilor și ale societății. Prin educația religioasă trebuie să realizăm de fapt o reală cultivare a spiritului. Ea ne ajută să construim un sistem de valori spirituale, etice și estetice, raportate la personalitatea fiecăruia dintre noi. În aspirația noastră către perfecțiune, ne raportăm la ființa divină, la Dumnezeu, pentru că El este singurul model formativ existențial. Conștiința religioasă se situează la baza întregii dezvoltări spirituale, răspunzând necesității de împlinire a ființei umane. Educația religioasă pregătește omul pentru o percepție atotcuprinzătoare a realității, mult mai adâncă și mai semnificativă.

***Cuvinte cheie**: educație, biserică, valori spirituale, religie, Dumnezeu*

Abstract

The word ”education” comes from Latin, from the noun “education”, which means growth, feeding, cultivation. Through education we can understand the precursory *stage in human developing, as an active element of social life. This is different from one historical stage to another, depending on the material and spiritual dimensions of the society. Education is the foundation of human life, with which one could develop world perception, thinking, and lifestyle, preserving social and spiritual values. Without education we cannot integrate in today's society, which is in constant change, each individual personality is developed by education, and with this is also developed the spiritual and psychological side. Beside family and school, the church also plays a very important role in the educational process and in the personality development.*

The deepening of spirituality is a complex and evolving process, conducted over several phases and aiming at certain finality, finality which envisages the formation and development of the intellectual, moral and physical needs of children and youth, individuals and society. Through religious education we must actually realize a real cultivation of the spirit. It helps us build a system of spiritual, ethical and aesthetic values, reported to the personality of each of us. In our aspiration towards perfection, we refer to the Divine Being, God, for He is the only existential formative model. Religious conscience is at the basis of all spiritual development, answering the need for fulfilment of the human being. Religious education prepares the individual for the comprehensive perception of reality, much deeper and more significant.

***Key words**: education, church, spiritual values, religion, God*

Educația umană este un proces complex al evoluției care se desfășoară pe parcursul mai multor etape concretizându-se într-o anumită finalitate, finalitate care are ca scop formarea şi dezvoltarea însușirilor intelectuale, morale şi fizice ale copiilor și ale tinerilor, ale oamenilor şi ale societății.

Prin educație religioasă trebuie să se realizeze o reală cultivare a spiritului. Aceasta ne ajută să clădim un sistem de valori spirituale, etice, estetice etc. raportate la personalitatea fiecăruia dintre noi și materializarea în comportamente integratoare în viața comunității din care facem parte și a societății în ansamblu. În cazul în care educația morală reprezintă acea etapă a procesului de formare a copilului pentru viață care cuprinde cunoașterea, înțelegerea și aplicarea binelui în viața socială și adaptarea la viața comunității, educația religioasă ar fi de dorit să fie într-o strânsă legătură cu educația morală.

Educația moral-religioasă este de dorit să înceapă încă din primii ani de viață în familie și să se continue adaptându-se nivelului de înțelegere a copilului pentru a imprima în sufletul acestuia impresii, deprinderi de conduită și sentimente curate pentru a reuși să devină o persoană deschisă comuniunii cu Dumnezeu și, nu în ultimul rând, cu semenii.

Educația este posibilă în toate etapele vieții omenești; de asemenea, educația religioasă este posibilă încă din copilărie, pentru că se știe că sufletul copilului are în interiorul său cele necesare pentru această educație. La clasele primare și gimnaziale educația religioasă se poate realiza cu ajutorul povestirilor religioase, prin descoperirea conținuturilor morale cuprinse în secvențele biblice sau a altor cărți sfinte, prin intuirea unor imagini cu conținut și mesaj religios.

Educația religioasă pe care fiecare copil și-o însușește în școală este un nivel important al formării sale spirituale, dar aceasta nu reprezintă decât o etapă. Din punct de vedere al credinței creștine, educația religioasă a omului începe prima oară în copilărie, iar debutul acesteia este evidențiat de momentul primirii Sfintei Taine a Botezului.

La nivel liceal se va pune accentul pe însușirea personală sau colectivă a unei culturi religioase, de asemenea, pe studiul istoriei religiilor, în ideea aprofundării unor reflecții şi meditații filosofice. În ambele cazuri educația religioasă va fi completată prin diverse acțiuni efectuate mai ales în cadrul bisericii.

Credința și iubirea sunt două scopuri care, în viziunea religiei creștine, asigură trăiri de profundă satisfacție sufletească precum și perpetuarea încrederii în viață. Primii învățători spirituali sunt de cele mai multe ori părinții și bunicii. Datorită lor, copilul învață primele rugăciuni, asimilează cunoștințe catehetice elementare și împreună cu ei participă la slujbele bisericești, ducând la familiarizarea cu cultul divin public.

Există pericolul ca educația religioasă primită în familie să fie sumară și presărată de superstiții. În școală însă, copilului i se oferă șansa să o completeze, acesta fiind locul unde se realizează cea mai importantă etapă a formării sale spirituale.

Sf. Grigorie de Nyssa (2008) spune că „voia lui Dumnezeu cea desăvârșită este a-și întipării cineva în suflet chipul viețuirii bine-credincioase", demers care ar fi posibil doar prin intermediul unor acțiuni educativ-religioase, desfășurate pe tot parcursul vieții, care ar presupune evaluări permanente ale propriilor acțiuni, raportate la Dumnezeu, la semeni și la sine însuși.

Astfel educația religioasă este o necesitate, valorile oferite de aceasta fiind extrem de necesare, ele reprezantând pentru tineri un reper spiritual esențial și un liant existențial între toate cunoștințele teoretice, acumulate prin studiul celorlalte discipline. Valorile cultivate și virtuțile încurajate în cadrul orelor de religie sunt necesare sănătății spirituale a persoanei și a comunității.

A face educaţie religioasă revine la a-i deprinde pe tineri cu principiile categoriilor religioase şi a reuși să le cultive un comportament potrivit cu normele şi canoanele religioase; presupune, de asemenea, conștientizarea și acceptarea unei autorități supreme, divine care depășește mijloacele cunoașterii raționale, Relația cu divinitatea se realizează prin rugăciuni, printr-o anumită trăire profundă, prin sentimentul religios, care trebuie să dea puncte de sprijin credinței și s-o transforme într-un stimulent activ al conduitei morale.

„Educația religioasă reprezintă un factor de stabilitate și de comuniune în societate, un izvor sfânt și statornic de inspirație pentru a apăra și promova identitatea spirituală și demnitatea persoanei care trăiește azi într-o lume din ce în ce mai pluralistă și mai fragmentată din punct de vedere spiritual și social. Atâta timp cât învățământul, în ansamblul său, va fi penetrat de o filosofie a educației ce privește doar experiența senzitivă, faptele și cifrele, se va cultiva o informație haotică în locul unei cunoașteri integrale și a unei unități spirituale" (Tolico, 2013).

Mai mult ca oricând, astăzi, este nevoie de dragostea și credința în Dumnezeu. De asemenea, este nevoie de urmarea principiilor de viață ale moralei creștine, ale tuturor virtuților aflate din Evanghelie, ce ne obligă să lucrăm mai mult la zidirea moral-spirituală a societății și la renașterea acesteia, la redescoperirea virtuților, așa cum au fost ele conservate de-a lungul istoriei. Asta nu înseamnă că învățătura creștină împiedică procesul științific al cunoașterii, din potrivă, chiar îl promovează.

„A educa înseamnă a purta de grijă de copii și tineri în ceea ce privește curățenia sufletească și buna cuviință, a-l creste pe copil moral, om drept, a-l creste în evlavie, a avea grijă de sufletul lui, a-i modela inteligenta, a forma un atlet pentru Hristos, pe scurt, a te îngriji de mântuirea sufletului lui. Educația este asemenea unei arte; artă mai mare decât educația nu există, pentru că toate artele aduc folos pentru lumea de aici, arta educației se săvârșește în vederea accederii la lumea viitoare" (Sf. Ioan Gură de Aur, 2015).

Educația este acea operă de spiritualizare a persoanei umane, care face referire la împlinirea acesteia atât din punct de vedere spiritual-moral, cat si din punct de vedere intelectual. Omul se raportează la realitate atât pragmatic, prin intelect, voință, acțiune, dar și spiritual, prin atitudini, simțire și credință. O educație totală presupune pe lângă partea intelectuală, estetică, morală, tehnologică și o componentă religioasă.

Prin educația în spirit religios ne documentăm cu privire la propriile informații religioase acumulate și, în același timp, ne formăm comportări pe măsura valorilor sacre interiorizate. Se dezvoltă o componentă esențială a ființei noastre, și acela este simțul religios care, alături de celelalte simțuri, care este absolut necesar vieții umane. Omul normal este acel om care are și își dezvoltă toate simțurile, deci și cel religios, darul iubirii lui Dumnezeu. „Unde lipsește un simț, lipsește o știință" – spunea Constantin Noica (Hostiuc, 2007). Acel om care este lipsit de simțul religios este ca și cum i-ar lipsi simțul văzului sau al auzului. Din acest motiv, ca în cazul oricărui alt simț, și simțul religios trebuie evoluat prin educație religioasă.

Religia, fiind o componentă importantă a culturii, este important să intre în conul de lumină al pedagogiei, al educației. Tocmai din acest motiv învățătura creștină este o ramură educațională primordială și ar fi indicat să nu se mai ignore în procesul de educație școlară. Educația reprezintă o parte componentă și importantă a existenței socio-umane. Din acest motiv, astăzi educația, ca fenomen de spiritualizare a omului, nu ar fi completă fără studierea Religiei, căci fără studierea acesteia s-ar fi prejudiciat raportul de integralitate dintre spirit și materie. „Umanitatea contemporană e caracterizată de o sărăcie spirituală. Se remarcă o atrofiere spirituală a conștiinței" (Hostiuc, 2007).

Un număr mare de Sfinți Părinți au arătat o grijă continuă pentru științe, fiind preocupați de rezultatele lor mai ales în încercarea de a descoperi în ele valoarea spirituală, cu semnificație în planul mântuirii și în lumina adevărurilor de credință.

Printre autorii patristici care au avut înclinație către câmpul cunoașterii științifice și al scrierilor filosofice pot fi amintiți: Sf. Vasile cel Mare, Sf. Grigorie de Nazianz, Tertulian, Origen, Clement Alexandrinul, Lactanţiu, Sf. Ioan Damaschinul.

Biserica are vocația, în absolut orice context social de a face față provocărilor lansate de către societatea contemporană și mutațiilor pe care aceasta le-a avut de suferit în urma progresului tehnologic, a industrializării excesive, a modificărilor sociale, culturale și demografice, care au rezultate directe asupra calității vieții creștine și implicit asupra Bisericii.

Dintre toți membrii Bisericii, cei mai lezați de aceste transformări și cei mai direct vizați de ele, pe termen lung, sunt tinerii. Istoria a confirmat de nenumărate ori un fapt care iese în evidență de la sine: felul în care tinerii vor putea să conștientizeze, să interiorizeze și să trăiască anumite valori spirituale depinde însăși procesul de continuare a valorilor respective, ca și caracterul lor funcțional și normativ pentru viitor (Băncilă, 1996). Aducerea la îndeplinire a acestor sarcini misionare devine cu atât mai dificilă cu cât faptul de a transmite mesajul Evangheliei într-un limbaj accesibil și, totuși relevant pentru tineri, necesită pe lângă un efort susținut și continuu, o anumită consistență, perseverență și mai ales anumite calități înnăscute sau dobândite cu multă trudă și pasiune.

Sfânta Scriptură oferă nenumărate exemple de tineri care au fost aleși de Dumnezeu pentru a contribui la realizarea planului Său de mântuire a lumii, precum și modele de raportare a adulților față de tineri, în special când li se transmite acestora cuvântul Evangheliei și credința Bisericii.

Vechiul Testament conține dispoziții clare cu privire la obligativitatea educării copiilor și tinerilor în spiritul legii și al tradiției poporului evreu. Prima îndatorire în ce privește educația copiilor revenea mamei. În cazul băieților, pe măsură ce aceștia creșteau, intervenea și tatăl, ambii părinți având îndatorirea de a da copiilor lor mai ales o profundă educație religios-morală (Ieșire 10,2; 12,26; 13,8; Deuteronom 4,9; 6,7; 32,70). În Deuteronom 6, 6-7 citim: „Cuvintele acestea (adică poruncile divine) să le sădești în fiii tăi și să vorbești de ele când șezi în casa ta, când mergi pe cale, când te culci și te scoli, să le legi ca semn la mână și să le ai ca pe o tăbliță la fruntea ta” (Cucoş, 1999). Educația religioasă trebuie săvârşite încă de la o vârstă fragedă: „Deprinde pe tânăr cu purtarea pe care trebuie să o aibă; chiar când va îmbătrâni, nu se va abate de la ea“ (Biblia, Pilde 22, 6).

Îndemnul Sfântului Ioan Gură de Aur de a-i ajuta pe tineri să își păstreze curăția sufletească și trupească, se adresează mai ales părinților, care au datoria de a-i îndemna pe fiii și fiicele lor să se căsătorească degrabă, pentru a evita acele legături între tineri care ar putea duce la păcatul desfrânării. „Să nu lăsăm tinerii de capul lor, ci, cunoscând văpaia cuptorului (poftei), să ne străduim să-i căsătorim potrivit legii lui Dumnezeu, înainte de a se tăvăli în desfrânări, ca să-și păstreze castitatea și să nu se pângărească de desfrânare. Căsătoria să le dea îndestulător ajutor ca să-și poată potoli și săltările trupului și să scape de osândă“ (Bursuc, 2011).

,,Credința în Dumnezeu este cea mai mare zestre spirituală pe care Familia, Biserica, Școala și Comunitatea o pot transmite copiilor, pentru că ea *îi ajută pe tineri să facă deosebire între valori eterne și valori efemere, le formează personalitatea,* învățându-i să cultive bunătatea și omenia, iubirea de Dumnezeu și de semeni, recunoștința față de generațiile trecute și responsabilitatea față de prezent și de viitor” (Consiliu Consultativ al Cultelor din România, 2015).

Bibliografie

1. Băncilă, V. (1996). *Iniţierea religioasă a copilului*. Bucureşti: Editura Anastasia Bursuc, I. (2011). *Pastoraţia tinerilor ca misiune a Bisericii.* Găsit la adresa: http://www.doxologia.ro/actualitate/alte-articole/pastoratia-tinerilor-ca-misiune-bisericii la 17 februarie 2016.
2. Consiliul Consultativ al Cultelor din România (2015). *Lumină pentru viață.Importanţa orei de Religie pentru educația copiilor şi tinerilor.* Găsit la adresa: http://basilica.ro/consiliul-consultativ-al-cultelor-din-romania-reafirma-importanta-orei-de-religie-pentru-educatia-copiilor-si-tinerilor-104673.html la 28 februarie 2015.
3. Cucoş, C. (1999). *Educaţia religioasă. Repere teoretice şi metodice*. Iaşi: Editura Polirom.
4. Hostiuc, G. (2007). Necesitatea educației religioase. *Revista Tinerii azi,* nr.1, 16-20.
5. Sfântul Grigorie de Nyssa. (2008). Talantul Duhului Sfânt încredinţat omului."Făptura cea nouă" în Hristos. Găsit la adresa: http://www.cuvantul-ortodox.ro/2008/01/10/sfantul-grigorie-de-nyssa-despre-talantul-duhului-sfant-incredintat-omului-si-despre-faptura-cea-noua-in-hristos/ la 10 ianuarie 2008.
6. Sfântul Ioan Gură de Aur. (2015). *Adolescentul-vârsta marilor incertitudini.* Găsit la adresa: http://www.dirigintilasturdza.com/2016/01/07/adolescentul-varsta-marilor-incertitudini/ la 21 octombrie 2015.
7. Tolico, D. Pr. (2013). Necesitatea educației religioase. *Revista Şcoala şi Biserica: Parteneriat pentru educaţie,* Ediția a-II-a, 41-46.

THE IMPORTANCE OF MORAL AND INTELLECTUAL ACQUISITION IN DEVELOPING LEARNING SKILLS
IMPORTANŢA DOBÂNDIRII VALORILOR MORALE ŞI INTELECTUALE ÎN DEZVOLTAREA DEPRINDERILOR DE ÎNVĂŢARE

Lect. univ. dr. ADRIAN-FLORIN BUŞU
Universitatea din Craiova

Abstract
Men are not exclusively biological entities. They are also spiritual beings. According to Sombart's anthropological scheme, man is the product of cultural values, of education and tradition, as well as of a personal effort of self-configuration. The individual is a phenotypical realisation and the formation of the human personality is the direct result of an active process, voluntarily controlled and supervised.
The moral and intellectual acquisitions belong solely to the individual, without the possibility of transmitting the knowledge to the future generations. Although personality traits cannot be transmitted on hereditary basis, not even as potentiality, it is the tutor that can contribute to the intellectual development of students, offering them the optimal conditions and setting himself as an example.
The process of forming personality is a singular and permanent process and it is limited to the individual being. It must be repeated for every single young person, because a slight interruption affecting just one generation can demote mankind to the primitive stages to humanity. To this bleak perspective, we can oppose the forms of spiritual life and the cultural values of social life and education.
***Key words:** cultural values, education, knowledge, spiritual life, generation*

Rezumat
Omul nu este o entitate exclusive biologică. Este, de asemenea, o entitate spirituală. Conform schemei entropologice a lui Werner Sombart, omul reprezintă nu doar suma valorilor culturale asimilate, a tradiţiilor şi a educaţiei, dar este, în acelaşi timp, şi un efort de auto-formare. Individul uman este o realizare fenotipică, iar formarea personalităţii umane este rezultatul direct al unui proces activ, controlat şi supravegheat în mod voluntar.
Acumulările morale şi intelectuale aparţin în mod exclusiv individului, fără a avea posibilitatea de a transmite informaţia generaţiilor viitoare. Deşi trăsăturile personalităţii nu pot fi transmise pe baza unor fundamente ereditare, nici măcar ca potenţialitate, tutorele este cel care contribuie la dezvoltarea intelectuală a studenţilor, oferindu-le condiţii optime şi dându-se el însuşi ca exemplu.
Procesul formării personalităţii umane este un proces singular şi permanent şi este limitat la fiinţa individuală. El trebuie repetat pentru fiecare individ în parte, deoarece cea mai simplă întrerupere pe parcursul unei singure generaţii poate readuce omenirea în stadiul primar al existenţei sale. Acestei perspective sumbre trebuie să îi opunem atât valorile vieţii spirituale şi culturale, precum şi educaţia.
***Cuvinte cheie:** valori culturale, educaţie, cunoaştere, viaţă spirituală, generaţie*

1. Epistemiological considerations

The epitome of education has taken a new form, as a result of a deeper observation of its framework of activity. The traditional approach defined the concept, from a didactic point of view, as a mere educational activity held in specialized institutions. This approach has widened the definition to any gesture, attitude or enterprise which, at some point, may modify the human individuality.

Beside the formal educational activity of the teacher, a wide range of influences contribute to the forming of human personality: the artist, the politician, the scholar, the family, the friend, the society, the Internet, the counselor, the Nature itself, as well as moral and spiritual values.

Education is a continuous process which starts from early childhood. For the above-average intelligent individuals, the spontaneous introspection of the last three human needs of Maslow's pyramid (esteem, self-actualization and self-transcendence) is converted into self-education.

The term *personality* implies individuality, but it has a particular issue which morphs it into absolute unity. The fundamental constituent is represented by the conscience. The autonomy of the individual, will, initiative and freedom are the factors that complete personality.

Education, as a multitude of influences which modify personality, involves the communication accomplished either through natural or artificial languages (traffic signs, train stations, underground or airports indicators, etc.).

In a semiotic approach on communication, Constantin Sălăvăstru introduced the term *sign* in Augustin's apprehension, renewed in the modern times of Charles Sanders Peirce, who added the concept of *the interpreter* as a range of reactions triggered in the conscience by a sign that the individual intercepts. Charles Morris also mentions the term *sign* seen as *gesture*, considered a stimulus leading to the anticipation of the action of the sender by the receiving person.

Following the epistemological procedure, Sălăvăstru (1994: 64) defined the term in discussion as "sign structure which produces in the conscience of a receiving person an interpreter which modifies the personality of the individual."

According to this definition, the educational process contains any human action which carries out a specific influence upon a person, causing a change of personality at the intellectual, affective, attitudinal and behavioural level. There are specific individual and general reasons for these forms of action upon the human personality. The individual ones are circumscribed to the general ones. The purpose of the action is

essentially social and the outcome is the social integration of the individual and the axiological fundament, that is the development of the ability of the conscience to reorganize the world, according to transcendent marks.

2. Praxeological considerations

In terms of classical praxeological methodology, the agent performing the educative activity was a single person. Yet, the supremacy of the educational process is held by the belief in God. Felix Antoine Philibert Dupanloup (1872: 3) stated that ”education is a divine work. God is the only source of authority. He is the only perfect model and image of the work that is to be performed.”

In the age of information and of Artificial Intelligence, the thoughts of the French researcher maintain their validity, as they place the human being in the middle of a structured horizon reaching towards perfection, as it is illustrated in the *Sermon on the Mount* (Matthew, 5, 48)*:* “Be perfect, therefore, as your heavenly Father is perfect.” This is the key to understanding aesthetically and gnoseologically the vision contained by the advice to transform reluctance into love: ”But I tell you, love your enemies and pray for those who persecute you, that you may be children of your Father in heaven. He causes his sun to rise on the evil and the good, and sends rain on the righteous and the unrighteous.” (Matthew, 5, 44, 48)

The actions of Man are accompagnied either by the feeling of responsibility or by the feeling of inability to act. The perfect model is searched for in transcendence. The Divine can only be emulated, but not equaled. The image of perfection, as Novalis showed, is just borrowed. The ethics of Christianity spring from the anagogical interpretation of the Bible. The mystical vision upon life and light originate in the Holy Bible.

A number of theories shake the foundation of scientific thinking. For example, Albert Einstein deepened in an original manner Isaac Newton’s thinking, then he later formulated the quantum theory, which triggered an inversion of the conceptual framework. Although he considered that his new theory represented a great step forward in the field of physical knowledge, Einstein considered himself reluctant about the statistical probability expressed through the relation of Verner Heisenberg. In Einstein’s acception, God does not roll the dice. The dominant law of science is the law of universal causality. His strong belief in the rationality of the universe prevented him from complying with the principle of uncertainty stated by Heisenberg. For Einstein, the ability of answering the question: *What is the purpose of life?* originates in religion.

Kepler, Newton, Pascal or Einstein’s research did not empty the modern man of religiousness. They founded their work on a religious experience. Science and art, as Einstein demostrated, maintain religiousness in the human spirit.

Scientific thinking disconected from religion leads to the desacralization of the society. This state of facts indicates that education has a leading role in the formation of people, in acquiring the spiritual values of the society. An educational system that lacks consistency can have as outcome the deformation of the personality of educated people. In order to avoid such an undesired situation, much attention should be paid to the importance of moral and intellectual acquisition in developing learning skills.

3. Competence vs. performance in language education

When analyzing the competence and performance acquired through moral and intellectual acquisition, it is worth remembering that the behaviourists regarded language learning as the acquisition of skills, comparable to the process of learning to do something practical, like driving a car. The complex skill was broken into a series of habits, which were drilled until they became automatic. The habits were taught in a series of small steps, so as to avoid errors. The mentalist would say that a speaker of a language knows his language; the behaviorist would argue that he is able to perform it. This distinction between knowledge and performance is a crucial one for teachers of foreign languages. Not only does it reflect the characteristic difference between the behaviorist and the mentalist models of language learning, but also, even if we accept many of the mentalists’ principles, we must still consider the role of performance alongside that of knowledge in the teaching progress.

Noam Chomsky, the distinguished American linguist, pointed out that native speakers make many errors when speaking, even though a native speaker has, by definition, a perfect command of his language. Chomsky called *competence* the native speaker’s perfect knowledge and he therefore made a distinction between *competence* and *performance*. Competence is having the knowledge of what is grammatically correct; performance is what actually occurs in practice. Chomsky regarded performance as a faulty representation of competence, caused by psychological restrictions, such as memory lapses and limitations, distractions, changes of direction half-way through a sentence, hesitation and so on. Therefore, we should

pay attention to the *Barret Taxonomy* of skills, which recognizes five levels of comprehension linked to reading activities:

- *literal comprehension*, which focuses on information which is explicitly stated in the text. As has already been shown, there is the danger that this need may not involve true understanding at all; it can be no more than a demand for the mechanical repetition of what is plainly stated in the text;
- *reorganization* – at this level, the student has to organize for himself some of the information explicitly expressed. He may have to summarize information or handle it in a different sequence. For instance, if he has been told that X happened after Y, he may be asked what happened before X.
- *inferential* – the student is required to go beyond the immediate text. He has to make use of his own experience and intuition, and possibly predict outcomes.
- *evaluative* – this level of response requires the student to reason. This stage may also require him to make use of his knowledge of a particular subject.
- *appreciative* – at this advanced level of response to a text, the student has to be emotionally and aesthetically sensitive to what he is acquiring as information. It also requires some appreciation of literary techniques.

Raphael Geffen, in his article *Teaching Reading Skills and Strategies* (1992), lists three types of learners: *the very able*, *the able* and *the less able*. If we look at the typical less able learner, we will generally find that his greatest weakness lies in the productive skills of speaking and writing rather than in the mainly receptive skills of listening and reading. In other words, understanding rather than using the language would become an overall course objective. In extreme cases, it may be necessary to confine the learner to a passive understanding only, but, ideally, even in these difficult circumstances, some limited form of production is, of course, desirable. This implies that the teacher has to find ways of checking understanding that do not involve production of the language by the learner, or, at most, only some form of limited production. To do this, the teacher has to plan very carefully the learning material, as the normal question and answer exchange procedure may involve the learner in production that is too difficult for him.

4. Conclusion

All things considered, education can be defined as probably the most difficult art, because it is applied on behalf of the development of the human being. If the moral criteria is not acquired, then the personality of the individual cannot be completed. The contemporary ethics did not come with anything new comparing to the Christian ethics. Yet, the educational paragon is the symbol of perfection and the effort to attain it uplifts the human spirit.

Bibliography

1. Berdiaev, N. (1992). *Sensul creației*. București: Humanitas.
2. Chomsky*, N.* (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
3. Dulanloup, F-A-P. (1872). *De l'education*, vol. 12. Paris: Charles Douniol et Cie.
4. Einstein, A. (2011). *The World as I See It*. Philosophical Library, Open Road Media.
5. Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
6. Sălvăstru, C. et al. (1994). *Logică şi educaţie*. Iaşi: Junimea.

THE THEORY OF CONFLICT FROM LITERATURE TO ESP FOR TRANSIENT STUDENTS
TEORIA CONFLICTULUI, DE LA LITERATURĂ LA ENGLEZA PENTRU SCOPURI SPECIALE, PENTRU STUDENŢII ÎN TRANZIT

Lect. univ. dr. ADRIAN-FLORIN BUŞU
Asist. univ. dr. DENISA BĂRBUCEANU
Universitatea din Craiova

Abstract
Writers are active thinkers whose perception alters the objects that they observe – man and world – through their subjective projections, but, paradoxically, they come close to the very nature of the human being as they add multiple shades to their own representation. They can depict conflicts as symbolical projections of man's misachievements (Sophocles, Racine, Shakespeare or Corneille). Conflict may also be regarded from the social, psychological, and scholastic point of view, because each and every of us see conflict differently: sociologists describe it as recognizable behaviour, psychologists may speak of an inner condition and scholars may encounter it under the form of hostility, or conflict behaviour, in culture diversity classrooms, from the teaching perspective. When in conflict, one of the two or more groups of people involved has enhanced feelings of hostility towards the perceived enemy, which can be, in the academic field, the teacher or the other colleagues, especially if we refer to migrant students trying to learn a foreign language, English, and the host's native language, keeping, at the same time, their cultural identity. Teaching English in a multicultural migrant classroom, nowadays, is one of the biggest challenges a teacher can face. In the century of in-the-blink-of-an-eye communication and of globalisation, the only familiar and accessible trade language, especially for migrants, from the communicative perspective, seems to be the global language, English, or, more exactly, English as Global Language.
***Key words**: perspective, migrant, identity, communication, global*

Rezumat
Scriitorii sunt gânditori a căror percepţie modifică obiectele pe care aceştia le observă – om şi lume – prin proiecţiile subiective, dar, în mod paradoxal, ei sunt cei care se apropie de natura umană, adăugând multiple nuanţe propriilor reprezentări. Tot ei sunt cei care ilustrează conflicte ca proiecţii simbolice ale neîmplinirilor omeneşti (Sofocle, Racine, Shakespeare sau Corneille). Conflictul poate fi de asemenea privit din prismă socială, psihologică sau dogmatică, întrucât fiecare dintre noi vede conflictul în mod diferit: sociologii îl descriu ca un model comportamental recognoscibil, psihologii îl consideră drept o condiţie interioară, iar cercetătorii îl pot întâlni sub forma agresiunii şi a ostilităţii în mediile marcate de diversitate culturală. Atunci când se află în conflict, unul sau mai multe grupe de persoane manifestă o doză crescută de ostilitate faţă de adversar, care poate fi, în domeniul educaţiei, chiar profesorul sau colegii studenţi, în special dacă ne referim la acei studenţi străini care învaţă o limbă străină. Predarea limbii engleze într-o clasă aflată sub semnul diversităţii culturale este una dintre cele mai mari provocări pe care un profesor le poate întâmpina. În epoca informaţională, singura limbă accesibilă şi familiară pentru studentul străin este engleza, mai exact Engleza ca Limbă a Globalizării.
***Cuvinte cheie:** perspectivă, migrant, identitate, comunicare, global*

1. Preamble

Literature is the creation of the human spirit, it helps transferring values from one cultural area into another, and many writers – some of them Nobel Prize laureates – have influenced in a decisive manner millions and millions of people in what is the creation and recreation of the vision upon the world. They are victors whose inner force springs from the depths of the human observation that they transform into aesthetical existence. They, the writers themselves, are the ones that make us believe that man, world and divinity co-existing in full accordance can exist only as Spinoza's utopian view and that the universal harmony on which Leibnitz founds his philosophical system is just a hypothesis that the history of the humankind has not confirmed yet.

2. The theory of conflict in literature and interdisciplinarity

Writers are active thinkers whose perception alters the objects that they observe – man and world – through their subjective projections, but, paradoxically, they come close to the very nature of the human being as they add multiple shades to their own representation. The creations that have become works of art in literature throughout the time glare, as writers have proven the ability to intensify the axiological reflex of the constant structures of their soul: love, suffering, aspiration for the plenitude of life and, ultimately, fear of death.

The substance of the epic genre is made of the individual soul - world antinomy, therefore the hypostases of the character that remains in the reader's memory are those of the man's endeavour to break free from the historical definiteness. The most repressive of this kind is time, as time defines the tragic essence of man. Acknowledging the presence of evil in the world calls forth the man to become the victim that incorporates the good in man himself. When man reaches this point in his thinking, that is good and evil lay in weighing and conflict, he is already in opposition with the world. The drama of misachievement illustrated in novels is the drama of interiority and of the dash for autonomy of identity.

No matter how inappropriate our statement might seem, conflict is a part of our human nature. The origin of the polar tension between the individual and what is *different* lays underneath the awkward and symbolical story of the fruit of knowledge stolen from Paradise. By breaking the command and by the

subsequent punishment, the epitome of conflict has been configured: it contains the motivation, the collision and the solution. The tragic fault has triggered the sentencing of humans to their eternal condition of mortal beings. The moral universe has been founded on the original guilt, on man's vain challenge to give a meaning to his existence.

From an epistemological perspective, the semantics of *against* in one of Sombart's most memorable sentences in the area of anthropology on the condition of human beings is simply remarkable: "Der Mensch lebt gesellig: unus hommo, nullus hommo." (Sombart, 1938: 64) From a pragmatic approach, the social reality and the individual reality must be seen as a whole.

Sophocles, Shakespeare, Corneille and Racine's tragedies have become timeless, as they magnificently illustrate the conflict between destiny and freedom. Symbolical projections of man's misachievements can be found in many literatures. The conceptualization of *sin* is characteristic to both classical and modern aesthetics. A human action becomes tragic by its motivation. The reasons are given by the community. The tragic hero is aware of the fact that he bears the evil in himself. A guilty conscience yeasts and takes the shape of man's rebellion against the world and the things that form it.

Macbeth's bleak monologue can be considered the perfect example of perspective upon time as an originator principle and sequencer of evil. *Macbeth* represents the artistic realization of a form of existence in which the grimly syllogism of fulfilment triggers the dark violent instincts in man. The moral conscience proves fragile in opposition with the violent effusions. The intuition of the futility morphs into a devastating certainty in *Macbeth*. In an admirable attempt to find an expression of a symbolical representation of time as absolute and universal force, Shakespeare associates inspiration, elaboration and imagination. The concept is presented at the level of sensitive intuition through suggestion. Although it is stylistically predominant, this attempt contains a dramatic part which has the function of creating confusion. Experimenting on the lexical field of time, Shakespeare creates symbolical images of a cosmic clash, in which the Creator cancels all forms of life and the last pulse of life. The conflict of the Shakespearian hero with time is included in the epitome of the initial conflict, in which the term of conciliation is not contained. The *book of time* metaphor, used as emotional intuition of the presence of divinity in written signs denounces the sealing of the Fate of humans.

Although the events that were depicted by Shakespeare in his great tragedies give the impression of an historical collapse of the world, the dramatic conflict and the tragic outcome cannot be explained through an exclusively abstract pessimism, as this interpretation would actually mean the breakage from the reality that is reflected in the literary creation. An abstract generalization of the forces that are involved in the conflict is contained by the life and death opposition.

The minimal representation of the conflict is created by means of monologue and reflection, when it takes the form of fear, repentance or fight with the inner self in the soul of the character, without taking a visibly dramatic turn. The conflict becomes dramatic when actual human destinies are embodied. The most troublesome aspect is that, paradoxically, two social categories, in the case of a revolution, or two different nations, in the case of a war, hate each other genuinely. The greatness of Shakespeare's play is based on his innate ability of transforming the great historical conflicts into what characterizes the human spirit.

We have deliberately limited our research to the study of one genial creator in order to demonstrate that a piece of literary writing survives through the human substance that it unveils. The true substance of the soul is composed of the affective atmosphere that is created by the entire set. The technical virtuosity of detail bonding adds value to the expressivity of the creation, but it does not assure endurance on its own.

We would consider a truism the statement according to which the artistic language and the mutations in the humankind aspirations has greatly evolved from Shakespeare onwards. The endurance of a creation is given by the ability to mirror the reality of the world, with its lights and shadows, or the human being, with the loftiness and the irrational abysses of the spirit: "The conflict between cold reason and the culture of feeling, typical of the competition between the social sciences and literature, is not confined to the realm of scientific and literary publications" (Lepenies, 1988: 14). It goes deeper and further into every aspect of human existence. But what is conflict? If we were to start from the very definition in the dictionary, we find that conflict implies "an active disagreement between people with opposing opinions or principles, or fighting between two or more groups of people or countries" (http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/conflict).

But conflict may also be regarded from social, psychological, and scholastic point of view, because each and every of us see conflict differently: sociologists see it as recognizable behaviour, psychologist may speak of an inner condition and scholars may encounter it under the form of hostility, or conflict behaviour, in culture diversity classrooms, from the teaching method perspective. "Sombart's ability to include diversity

and conflict in his analysis of cultural forms is one of the most prominent characteristics of his logical version" (Backhaus, 1996: 17).

3. Conflict and EGL teaching

When in conflict, one of the two or more groups of people involved has enhanced feelings of hostility towards the perceived enemy, which can be, in academic field, the teacher or the other colleagues, especially if we refer to migrant students trying to learn a foreign language, English, and the host's native language, keeping, at the same time, their cultural identity. Teaching English in a multicultural migrant classroom, nowadays, is one of the biggest challenges a teacher can face. In the century of in-the-blink-of-an-eye communication, change of curriculum and globalisation, the only familiar and accessible trade language, especially for migrants, from the communicative way of speaking, seems to be the global language, English or *EGL.* Teaching a multicultural class is a challenge, as the teacher would have to take into consideration aspects such as social implications, typologies of the migrant students, identities, and adequate teaching methods and approaches. "The first step in problem posing for us, as teachers, is to listen to our students and learn about their problems and strengths. Anyone struggling with a different language or culture experiences anxieties" (Wallerstein, 1983: 5). The anxieties arise from the cultural background of the classroom because students tend to use English as International Language or English as Lingua Franca to have communicative competence inside the classroom and in relation to the teacher but, at the same time, they preserve their own identity and this is seen in maintaining the accent or even the language patterns. "The problem posing approach takes these conflicts - the difficulties students have in living in the US, their feelings of vulnerability, and their desire to learn English while maintaining their own culture as the centre of the curriculum, Written dialogues and role play based on problem situations generate motivational energy, and students are inspired to work hard to speak English. They also reduce their anxieties by enacting troublesome situations" (idem: 10).

4. Case study

Having some or little knowledge of the foreign language and dealing with several languages at the same time, forces the migrant, transient student to make up linguistic strategies, such as uttering a sentence, using words or borrowings from the languages involved, and switching language whenever necessary, in order to be meaningful. Transient students often find themselves under great strain as they feel obliged to accept the culture of the host language and the language itself, in the detriment of their own culture or language, so the cultural conflict arises from their own struggle against the host culture they might have considered accepting. They refuse it because they see no link or point between the mother tongue they will have to use within the family borders only and the host language they hear around them. In order to eliminate the stress of the transient students in class, especially in an ESP class, the teacher will use only English, as an effective and efficient communication tool. The typical migrant transient students are adults, who come from Serbia or Syria and have little or no knowledge of the Romanian language, but they do have communicative competence in English, so EGL is the icebreaking tool for dealing with taking notes, communicate and understand an ESP course, which is more difficult than a General English Course. One migrant student from our ESP course, comes from Syria, he has high communicative competence in General English, has developed reading and pronunciation skills and comprehension skills. He is keen on completing tasks more than his colleagues, and is the first to get involved into the speaking activities, for example *the History of Agriculture.* (O'Sullivan *et al*). The text tackles the problem of the early farmers that dug ditches to irrigate their crops with the help of the Nile River, that flooded every year. He gets involved into the dialogue and he is willing to give extra information from his background, environment, expressed in his own ideas, on how he gathered water home, when rainfall was low. "Using codes in the classroom, the dialogue approach employs decoding questions toward the goals of critical thinking and action. Teachers and students become co-learners. The dialogue approach mitigates language learning conflict as students share their lives and culture with each other and the teacher" (Wallerstein, 1983: 25).

At one point, the English accent is lost to the detriment of the native one. "Native languages can add humour to the class" (idem: 37). In the span of almost eight months, the transient student has begun to learn the host language and can now also prove translation skills from English to Romanian. The other migrant student is reluctant to take part in any discussion, reading, etc., unwilling to speak in English and has proven no intention in embracing the host tongue.

5. **Choosing the best teaching method**

The typical migrant student needs to be understood and observed more carefully than the other students, his personality, motivation and emotional shift make up an individual different from the usual student, as he faces the challenge of dealing with three languages at once, the mother tongue as Language 1, the host tongue as Language 2, and English, thus a humanistic and communicative approach would have positive results. "Our humanistic approach to teaching has taught us that only truly qualified teachers can effectively help promote the quality of language instruction. To this end we need teachers who, in addition to academic specialization and professional education have acquired a sound knowledge of linguistics, anthropology, sociology, psychology and methodology. Good teacher throughout their lives must be as willing to learn as to teach" (*TESOL Newsletter*, 1987, vol 21-23: 48). The teaching - learning structure theory developed in Russia by Lev Vygotsky and adopted worldwide, tackles issues of student's history, background, culture, language and learning model, in fact, pointing out to social interaction, social mediation, and interpersonal relationships (Kozulin, 2003: 17) - a student thought and behaviour are impossible to be separated from the social context in which he finds himself. "Vigotskyan theory stipulates that the development of the child higher mental processes depends on the presence of mediating agents in the child's interaction with the environment" (idem: 442). The developmental scientist Urie Bronfenbrenner has brought further research to the aspect of multicultural education, and, just like Vygotsky, he emphasizes that the student is affected and ponders on the influences in his environment.

Bibliography

1. Backhaus, J. G. (1996). *Werner Sombart* (1863-1941). Marburg: MetropolisVerlag.
2. Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Oxford: John Wiley & Sons.
3. Kozulin, A. (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
5. Lepenies, W. (1988). *Between Literature and Science:The Rise of Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Richards, J., Renandya W. (2002). *Methodology in Language Teaching:An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Richards, J., Rodgers, T.(2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Wallerstein, N. (1983). *Language and Culture in Conflict: Problem-Posing in the ESL Classroom*. Massachusetts: Addison-Wesley Pub. Co.
9. Widodo, H, Cirocki A. (2014). *Innovation and Creativity in ELT.* Nova Science Publishers Methodology.
10. *** *TESOL Newsletter*, 1987, vol. 21-23.

Websites

http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/conflict

TEACHING VICTORIAN LITERATURE TODAY
PREDAREA LITERATURII VICTORIENE ÎN CONTEXTUL ACTUAL

Lect. univ. dr. SORIN CAZACU
Universitatea din Craiova

Abstract
In the age of broadband Internet, instant communication and Game of Thrones, young readers are gradually loosing their interest in canonical literature. To counteract this trend, teachers are in constant pursuit of new ways of attracting students to established literary genres. This article investigates the effects of such phenomenon and brings forward possible solutions which can be used in deconstructing and cross-referencing literary texts for the benefit of young audiences.
Key words: *Victorian literature, canonical literature, alienation, loneliness, Internet*

Rezumat
În epoca internetului de mare viteză, a messengerului si a Urzelii Tronului, cititorii tineri îşi pierd interesul pentru literatura canonică. Pentru a contracara această tendinţă, profesorii se află într-o continuă căutare de noi metode de a atrage studenţii către stilurile literare consacrate. Articolul de faţă investighează efectele acestui fenomen şi propune posibile soluţii care pot fi folosite în deconstrucţia şi cros-examinarea textelor literare în beneficiul unei audienţe tinere.
Cuvinte cheie: *Literatura Victoriană, literatură canonică, alienare, singurătate, Internet*

1. Background

Numerous are those who believe that literature is in deep suffering nowadays as young readers are less and less attracted by close reading of poetry and sustained reading of serious fiction. There are yet those who believe that the pleasures reading brings by transporting people to different worlds will eventually make this habit survive in the face of other temptations. I am of the opinion that literature will endure but in a new relationship with its consumers. Re-wired by the Internet, our criticism and scholarship is already a lot more collaborative, as is the case of Wikipedia, Shmoop, CliffsNotes or other online platforms hosting specialized literary discussions. But what does it mean to teach literature nowadays? It mainly means what it meant 50 or 80 years ago, i. e. selecting texts, planning feedback activities and exercises, leading discussions and debates, formulating writing assignments, evaluating students' interpretations or progress, etc. (Beach & all: 5).

The Internet promotes the globalization of knowledge and it is true that it sometimes encourages a certain degree of populism which threatens expertise and authority, giving the false impression that all opinions are equal. The effect of this may be that hierarchies are constantly overthrown and new ones appear instead. In the age of the Internet and screen tyranny, major canonical authors are occasionally neglected and considered less important than George R. R. Martin's *Game of Thrones* books-turned-media-phenomenon. Needless to say that Charles Dickens, William Makepeace Thackeray or Thomas Hardy with their extensive novels are left behind mainly because of their lack of empathy between 21st century readers and 19th century characters.

2. New challenges

Literary criticism will need to adapt to the realities of the age of the Internet, along with publication expectations. We are not too far from that time when the blogosphere dictates trends and validates opinions, or even maintains professor's tenures. It is thus evident that the gap between literary critics and the large reading public is narrowing, owing mainly to popular culture, which blurs the line between high and low culture. Obviously the rise of the graphic novel and the increasing popularity of comic books will be in the limelight in the following years.

In this context, the primordial roles of education at all levels remain to propagate and expand knowledge. On the one hand, in the field of sciences, such as biology, physics or chemistry, the advance of knowledge triggers the improvement of life. By the same token, psychology and sociology offer insight into the human behavior (Agathocleous & all: 50). On the other hand, when we speak of humanities the advantage of research is less evident. It can hardly be measured and is most of the times taken for granted. Nevertheless, the study of literature has always improved life and will continue to have this effect. By instilling the joy of learning in our students, doubled by the thrill of discovery, the study of literature maintains a crucial role in furthering human progress.

Educators role has changed dramatically, especially due to the influence of technology. The teacher is no longer the only bearer of knowledge and pontification has lost a lot in appeal. However, it is still the voice and personality of the teacher who talks passionately about his subject that fills the halls with students and help change destinies. The democratization of knowledge has made it even clearer that there is a pressing need to cultivate intellectual curiosity in students, to make them wish to understand first of all their present,

but also their past and future. What better and more pleasant way to achieve this goal exists if not reading literature? But this task must be completed critically and imaginatively, so as to fully grasp implicit and explicit arguments, write lucidly and precisely and speak accordingly.

3. The Victorian *bump*

It is a verified fact that Victorian literature, as well as other high-brow literary genres, has lost their appeal to the younger generations of readers. Some critics say that this is partly due to the fact that teachers used to place such texts on pedestals and thus created an attitude of artificial esteem towards canonical writers which gradually faded into a lack of interest among young audiences. There are scholars who advocate for the elimination of the "V" word and a change of paradigm in how 19th century ideas of morality (Davis: 12), social consciousness, religion or discrimination are investigated and categorized. Christina Rossetti wrote in her poem, "Later Life":

"We lack, yet cannot fix upon the lack:
Not this, nor that; yet somewhat, certainly.
We see the things we do not yearn to see
Around us: and what see we glancing back?

By building an entire frame of mind on uncertainty she makes it clear that her advice is to question everything until we find that “somewhat”. In other words, she advocates for progress based on experimenting life to its full meanings.

Another great Victorian thinker, Stuart Mill, blamed preconceptions for our lack of understanding the true nature of human kind. He believed that man is able to reach his destiny only by experimenting and embracing a new future which transcends traditional patterns of society, class or gender. Mill's idea can also be traced in Thomas Hardy's *Jude the Obscure* (1895) where it is surfaced the idea of raising children in a sort of social community. In Mill's view, the Victorian dilemma consists of being in constant contradiction with the age, and fully accepting the dialogue of ideas. Therefore, it can be said that in the backstage of Victorianism there is always something problematical, rough and restricted, which needs to be accepted or struggled against.

4. Alienation: past and present

One argument that seems to make students more sensitive to Victorian literature is the similarity of attitudes characters have towards their times. Both Victorian and our modern times are defined by alienation and loneliness provoked by the rapid advance of technology. When asked to identify points of interference between the two ages under scrutiny, students react enthusiastically. They understand that the effects of the Internet drastically and irreversibly change people, which is becoming obvious in post-modern literature as well. What is more, they enthuse when they realize how close they are to, say, Pip, in Dickens' *Great Expectations.*

Beneath the novel’s major theme of a blind respect for wealth lies a thorough introspection into the psyche of the outsider. Mrs. Joe, Magwitch, Estella, and Pip himself are all orphans from the point of view of their social status but also because of their loneliness. Pip, in fact, begins his character life as a lost child in a gloomy cemetery, so alone that he has nothing else to do than try to locate his mother in an imaginary realm in order to find his feet for coping with a harsh reality. On balance, Estella's estranged existence is determined by the obsessive care an old woman with a fractured vision on life. Both Pip’s and Estella’s feelings of loneliness may be associated with the psychological void in which some young people live nowadays as they let the “neon god” control their lives and detach themselves from their peers and reality in general. Pip is lonely and prone to alienation by default whereas Estella’s alienation is induced by the lack of interaction with the outside world. No matter the means, they both end up in a strange case of confusion which amputates their sense of survival and face total annihilation. Mrs. Joe is another example of a character who is entirely antisocial. She resides in isolation on the marshes among simple-minded, working class men and has no other friends but Joe. Mrs. Joe is so rude, antagonistic, and violent that she drives away those who might be interested in interacting with her. Out of these three characters whose lives are severely influenced by loneliness, only Pip manages to escape with the help of his friends who encourage him to follow them and get involved in a socially active life, thus working his way out of alienation and loneliness.

The power of such characters leaves a deep mark in the psychology of young readers in the way that they understand the importance of direct relationships between people (Irvine: 304). Finding that nervous point is many times enough to convince students to examine literary texts in more detail and, without false pretense, if the goal is reached, everybody wins.

5. Conclusion

Teaching rusty canonical texts can turn into an ordeal in the age of broadband Internet and instant communication. There is, therefore, more reason to believe that motivation needs to be found elsewhere when traditional methods tend to fail. The teacher must therefore explore new ways to resonate with students and join his circle of friends without ever judging or pontificating. Once the reader's trust is earned, the teacher can continue to feed his intellectual curiosity and build solid knowledge.

Bibliography

1. Agathocleous, T., Dean, A.C. (ed). (2003). *Teaching Literature: A Companion*, Palgrave MacMillan.
2. Beach, R. Appleman, D. Hynds, S. Wilhelm, J. (2006). *Teaching Literature to Adolescents*, New York and London: Routledge.
3. Irvine, C. C. (ed.). (2008). *Teaching the Novel Across the Curriculum – A Handbook for Educators*. Westport, Connecticut. London: Greenwood Press.
4. Davis, P. (2008). *Why Victorian Literature Still Matters.* Blackwell Manifestos.
5. Dickens, C. (2012). *Great Expectations*, London: Penguin Classics.

PREMISE ALE CERCETĂRII PEDAGOGICE ÎN EDUCAȚIA RELIGIOASĂ
PREMISES OF PEDAGOGICAL RESEARCH IN RELIGIOUS EDUCATION

Lect. univ. dr. EMIL LAZĂR
Facultatea de Litere, Universitatea din Craiova

Rezumat
Abordarea a reprezentat o dorință de a pune tratarea educației religioase în acord cu tratarea contemporană și complexă a educației: educație pentru viață, educație pentru valori, competențe, devenire, interiorizare, dezvoltarea naturii umane (J. J. Rousseau, „Emile sau despre educație"), evaluare autentică.
Lucrarea are un dominant caracter teoretic și exploratoriu, partea teoretică fiind susținută de abordări aplicative.
***Cuvinte cheie**: religia ca disciplină, educație religioasă, cercetare pedagogică*

Abstract
A rare opportunity for this approach has been also the desire to put the issue of the religious education in line with the contemporary complex approach to education: lifelong education, education striving for values, competence, becoming, internalization, development of human nature (J. J. Rousseau, „Émile or about education"), authentic assessment.
The paper has a dominant character of explanatory theory, also practical, the theoretical orientation being supported by the enforcement of the applied approach.
***Key words**: Religion as a discipline, religious education, pedagogical research*

Din perspectiva educației, cel educat este văzut ca măsură a eficienţei oricărei pedagogii. El este şi modelul în care se constituie idealul pedagogiei. Performanţele cuantificabile şi măsurabile nu sunt suficiente pentru a arăta influenţele educative. Acestea trebuie să fie completate de *acte de conştiinţă şi conduită (interiorizări și atitudini) manifeste.*

O cercetare psihopedagogică nu poate fi realizată fără *suport teoretico-metodologic*, dar nici în absenţa *creativităţii constructive* a cercetătorului (Bocoş, 2002).

Acestea sunt două dintre *premisele* unui început de studiu al cercetării psihopedagogice în Educaţia religioasă.

De ce este posibilă (și necesară) cercetarea psihopedagogică în domeniul Educaţiei religioase?

Cezar Bîrzea vedea *formarea personalităţii complexe* ca ideal al educaţiei. În acest context, scopul educaţiei este *egalizarea de şanse pe măsura personalităţii în formare*. Obiectivul este *învăţarea inovatoare,* dobândirea autonomiei formative, promovarea și multiplicarea unor obiective cu puternice conotații formative (Cucoș, 2002), iar strategia este pusă în contextul educaţiei *ca factor anticipativ*.

Metodologia se centrează pe *modelul învăţării valorilor*, iar organizarea practică a educaţiei trebuie să aibă ca model modelul psihosocial în care importantă este *realitatea individualităţii fiecărei personalităţi* (Bîrzea, 1995). Considerarea procesului învăţării ca un mijloc de stimulare a dezvoltării, aduce în *inovatoare*, în opoziţie cu *învăţarea de menţinere* (Botkin, Orizontul fără limite al învăţării, 1981, apud C. Sas, E. Bonchiș, T. Săveanu, 2011, p. 10). Învăţarea inovatoare „poate conduce la atitudini creative faţă de informaţiile asimilate, situaţii, presupunând formulare şi reformulare de probleme, dărâmarea clişeelor, ruperea structurilor închise".

În Ghidul prezentat, autoarele încearcă, citându-l pe C. Cucoş, o paralelă între creativitatea, complexitatea și flexibilitatea învățării inovatoare și liniaritatea învățării de menținere, așa cum reiese din tabelul nr. 1:

Tabel 1. Comparaţie între învăţarea de menţinere şi învăţarea inovatoare
(apud B. Wurtz și C. Cucoş, 1996, pp. 32-33)

Principiile paradigmei educaţionale clasice	Principiile paradigmei educaţionale moderne
Accentul este pus pe conţinut, pe însuşirea de informaţii punctuale, „corecte" în mod definitiv.	Accentul este pus pe conexiunile dintre informaţii, pe receptivitatea faţă de noile informaţii (cunoştinţele nefiind niciodată definitive), subliniindu-se necesitatea învăţării permanente.
Există o structură ierarhică şi autoritară unde conformismul este încurajat, recompensat, iar rebeliunea gândirii diferite (autonomia şi independenţa gândirii) este descurajată/sancţionată.	Există principii anti-ierarhice, anti-autoritare; se manifestă toleranţă faţă de cei care gândesc altfel. Elevii şi profesorii se raportează unii la alţii ca oameni şi nu ca roluri.
Structură relativ rigidă a învăţământului, programe/ parcursuri şcolare obligatorii.	Structură relativ flexibilă a derulării procesului instructiv-educativ, există opinia că se pot găsi căi şi mijloace alternative în predarea/învăţarea unei teme date.
Progres prescris. Cunoştinţele se însuşesc într-un ritm obligatoriu pentru toţi. Accentul cade pe adaptarea la vârstă a diferitelor activităţi de învăţare şi pe separarea vârstelor.	Flexibilitatea şi integrarea vârstelor. Elevul nu este legat în mod automat prin vârstă de anumite teme. Ritmurile înaintării în materie pot fi diferite.

Prioritatea randamentului, a performanţelor, a reuşitei.	Prioritate acordată sinelui, a valorii proprii a individului, a celui care generează performanţele.
Accentul cade pe lumea exterioară. Experienţa lăuntrică e considerată ca neavenită.	Experienţa lăuntrică trebuie considerată drept factor de coeziune în învăţare. Se promovează stimularea imaginației, povestirea de istorii, scrierea de jurnale, investigarea sentimentelor, etc.
Instituțiile şi ideile care se abat de la convingerile generale sunt dezaprobate.	Instituțiile şi ideile care se abat de la convingerile comune sunt promovate, ca parte a procesului creativ.
Preocupare faţă de norme.	Preocupare faţă de performanţele individului la potențialul propriu. Predomină interesul pentru punerea la încercare a limitelor exterioare şi pentru depășirea limitelor percepute, identificate.
Încrederea crescândă în mijloacele tehnice (dotare audiovizuală, computere, înregistrări pe benzi magnetice, tehnică de prelucrare a textelor, etc.). Dezumanizarea învăţământului.	Utilizarea strict instrumentală a unor mijloace tehnice adecvate. Dascălul ca om, relaţiile dascăl-elev sunt de neînlocuit.
Numai dascălul emite cunoştinţe. Sens unic al fluxului instructiv-educativ.	Dascălul învaţă şi el de la elevi. Reciprocitatea învăţării.

Acest punct de vedere este completat de concepţia că *ştiinţele educaţiei* (ştiinţe ale educației) – sintagma aparţine lui Édouard Claparède, Un institut des Sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond, 1912 – includ educaţia religioasă pentru că ea este consacrată nu numai ritualurilor pedagogice şi actului educativ, ci *reflecţiei şi evoluţiei celui care învaţă* (Bîrzea, 1995).

Interpretând pedagogia ca „ştiinţă a modelului", autorul citat vede organizarea discursului pedagogic după *modelul estetic* (proiectarea artistică a acţiunii educaţionale) şi după *modelul psihologic* (bazat pe interacţiunea dintre actorii implicaţi în demersul educaţional): pedagogia artistică, paideia timpurilor clasice, cu o *comunicare reversibilă între intelect şi afectiv*; pedagogia psihologică, aşezată pe *empatie*.

Aşadar, axiologie, reflecţie, empatie-rezonanţă.

Să adăugăm şi punctul de vedere al lui Gaston Mialaret, care promovează o pedagogie normativă, legată de *caracterul teleologic al educaţiei*, însoţită de o nuanţă descriptivă, legată de *fenomenologia acţiunii educaţionale* (S. Cristea, prefaţă la Bîrzea, 1995).

Aşadar, scop - obiective şi acţiune - demers - proces.

Creativitatea constructivă a cercetătorului poate fi înțeleasă fie din perspectiva experienței de viață, fie din aceea a unei multitudini de semnificații acordate unei culturi (Irving Taylor). Creativitatea emergentă (definită prin produsul actului creator, procesul care duce la acel produs, calități ale personalității și alți factori) se proiectează ca produs, ca proces, ține de potențialitatea și disponibilitatea general-umană, dar este și o complexă a personalității cercetătorului (Guilford).

Specificitățile anterior-prezentate contribuie la concluzia utilității și importanței cercetării pedagogice în domeniul educației religioase, realitate de care învățământul românesc are nevoie, iar demersul didactic al disciplinei Religie îl oferă.

Egalizarea de şanse pe măsura personalității în formare (trăirile personale, inductive, definirea individualității), învăţarea inovatoare (descoperirile proprii, înțelegerile subiective, transformările), dobândirea autonomiei formative (asimilările diferite și construcțiile specifice la nivelul cogniției), comunicarea reversibilă dintre intelect şi afectiv, caracterul teleologic al educației religioase (relația vie și personală dintre ce știe și ce simte în legătură cu aceasta în perspectiva formării unui sistem de valori) sunt premise și puncte de plecare în atestarea ca domeniu de cercetare pedagogică pentru Educația religioasă.

Bibliografie

1. Bîrzea, C. (1995). *Arta şi ştiinţa educaţiei.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
2. Bocoş, M. (2002). *Instruire activă. Repere pentru reflecţie şi acţiune, ed. a II a.* Cluj Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
3. Cucoș, C. (2002). *Pedagogia.* Iași: Polirom.
4. Opriş, M., Opriş, D. Bocoş, M. (2004). *Cercetarea pedagogică în domeniul educaţiei religioase.* Alba Iulia: Reîntregirea.

VALORI ALE EDUCAȚIEI RELIGIOASE ÎN SCRIERILE PEDAGOGILOR ROMÂNI DIN SECOLUL XX
VALUES OF RELIGIOUS EDUCATION IN THE WRITINGS OF THE TWENTIETH CENTURY ROMANIAN TEACHERS

Lect. univ. dr. EMIL LAZĂR
Facultatea de Litere, Universitatea din Craiova
Lect. univ. dr. ELENA-NICOLETA MIRCEA
DPPD, Universitatea Politehnică București

Rezumat
Motivația temei alese vine din căutarea răspunsului la întrebarea ce se evaluează la ora de Religie?
Educația religioasă este una integrativă și integratoare pentru că este purtătoare a valorilor omului complex și complet, întreg.Aceste realități au fost surprinse de pedagogii români ai secolului XX.
Cuvinte cheie*: pedagogi români, cercetare pedagogică, educație religioasă*

Abstract
The motivation for the choice of theme and the imperative for this paper have been determined by searching for an answer to the question what should we evaluate at Religion classes?
Religious education is integrative and inclusive one that carries the complex human values and complete whole. These realities were captured by Romanian teachers of the twentieth century.
Key words*: romanian teachers, pedagogical research, religious education*

Niciun pedagog român nu a lăsat alături în studiile şi cercetările sale aspectul lăuntricului celui educat, relaţia cu divinitatea, traducerea şi înţelegerea religiosului, în contextul abordării plenare, complexe (psihosomatice) a acestuia. Aşadar, abordarea a fost complexă în demersurile de cercetare pedagogică, fără ignorarea sentimentelor şi credinţelor educabililor. Domeniile de cercetare nu au ocolit volitivul, axiologicul, moralul, domeniul convingerilor.

Abordarea a fost corectă la cei mai mulţi dintre pedagogii români, cercetările cuprinzând psihopedagogicul, chiar dacă încercările de început (secolul al XIX lea) au fost timide, influenţate de concepţiile Şcolilor unde aceşti pedagogi se formaseră, sau neelaborate.

„O incursiune în istoria gândirii şi practicii pedagogice româneşti nu reprezintă doar un act de reconstituire a trecutului paideutic, ci şi un prilej de a releva dimensiunile valoroase ale unei tradiţii, care ne poate impulsiona şi inspira în demersurile prezente şi viitoare” (I. Albulescu, Syllabus, p. 2). Valențe de cunoaștere și practice, deopotrivă („ceea ce merită să se imite și ce nu”, cum ar spune I. Găvănescul).

De aceea, vom folosi paradigma istorică a pedagogiei româneşti în încercarea *de a identifica preocupări ale pedagogilor români legate de domeniul Educaţiei religioase* – numită mai mult sau mai puţin aşa – sau de ideea de cercetare pedagogică în acest domeniu. „Indiferent de domeniul de cunoaştere care ne preocupă, indiferent de practicile sociale în care ne angajăm, nu descoperim adevărul şi nu ridicăm vreun edificiu indiferenţi fiind la ceea ce au realizat înaintaşii noştri”.

Pentru cunoaşterea analitică a ideilor pedagogilor români în legătură cu Educaţia religioasă, vom „urmări dezvoltarea concepţiilor pedagogice, a practicilor şi instituţiilor educaţionale româneşti în cursul veacurilor, (pentru ca) să identificăm obârşia problemelor de educaţie, aşa cum s-au ivit ele în diferite epoci, şi să relevăm soluţiile sugerate de experienţa şi propuse de cugetarea unor spirite alese” (ibidem).

Din această cunoaştere în manieră istorică, sub diversele forme de prezentare a conceptului de Educaţie religioasă sau morală la diferiţi pedagogi, vom putea desprinde istoria preocupărilor, diversitatea abordărilor, progresul realizat, dar şi importanţa şi actualitatea cercetărilor pedagogice legate de domeniul Educaţiei religioase.

Trebuie făcută precizarea că ideea de Educaţie religioasă nu apare în formă explicită între preocupările pedagogilor români decât în al doilea deceniu al secolului al XX lea, deşi ea a existat implicit în abordările acestora sub forma ideilor din sfera idealului (morală, moralitate, ansamblu de norme şi conduite, imperative afirmative şi negative (Durkheim, L'éducation morale, 1925), valori sau virtuţi morale, conştiinţă şi conduită morală).

Prin Ștefan Bârsănescu, remarcabil istoric al educației și pedagogiei, cercetarea pedagogică românească dobândeşte consacrarea. Contribuţia acestuia sub forma unei sinteze marcată de evidente accente de originalitate, în care abordează o multitudine de teme pedagogice, necesită o vastă documentare. Prin contribuţia lui Şt. Bârsănescu pedagogia românească se îmbogăţeşte cu noi abordări, putând spune că se certifică cu adevărat cercetarea pedagogică românească.

A fost interesat de pedagogia lui Fr. W. Förster pentru ideea de luptă în educaţie, de cea a lui E. Durkheim pentru problema disciplinei, a studiat pe Herbart şi Rein pentru problema învăţământului educativ, de cea a lui P. Natorp pentru teoria „omului uman”, de cea a lui E. Krieck pentru străduinţa de a considera „educaţia pentru om” ca fiind echivalentă cu formarea tipului de om pe care îl solicită statul şi societatea, precum şi de cea a lui Eduard Spranger şi Th. Litt pentru clarificările aduse noţiunii de „educaţie”.

Interesul pentru aceşti autori transpare din paginile uneia dintre primele lucrări elaborate: *Pedagogia pentru școlile normale* (1932) de fapt un manual pentru Şcolile Normale, profesionale şi pentru învăţători, retipărit în numeroase ediţii.

A înțeles educația în scopul formării unei „personalităţi culturale, caracterizată de stăpânirea unui cerc larg de cunoştinţe, de capacitatea omului de a se devota binelui, adevărului, frumosului şi de a crea valori culturale. Conceptul de personalitate culturală îl includea pe cel de personalitate morală” (50.uaic.ro/personalitati/psihologie-si-stiinte-ale-educatiei/stefan-barsanescu).

Pe parcursul a numeroase pagini sunt tratate *formele educației*: fizică, morală, socială, estetică, religioasă, intelectuală, profesională sau practică. (Ştefan Bârsănescu, Pedagogia şi Didactica, ed. a VI-a, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 1942, p. 9, în Albulescu, *Syllabus*).

După reputatul pedagog Ştefan Bârsănescu, „religia înseamnă dogma (elementul intelectual), plus evlavie (element afectiv), plus ceremonial (element activ)” (C. Stan, Teoria educaţiei; perspective interdisciplinare în teoria şi practica educaţională, Suport curs, p. 10). Vladimir Ghidionescu considera pedagogia o ştiinţă cu o sferă largă de cuprindere, înglobând direcții și discipline noi: psihologia pedagogică, pedologia si pedagogia experimentală.

În *Introducere în pedologie şi pedagogia experimentală*, el îşi imaginează pedagogia ştiinţifică în paradigma în care R. Descartes concepea filosofia, „sub forma unui arbore, cu diferite grupe de ramuri”: pedologia (ştiinţa despre copil), pedagogia experimentală şi pedagogia filosofică. Vârful arborelui formează pedagogia filosofică, cu patru ramuri: pedagogia istorică (Istoria filosofiei şi Istoria culturii), pedagogia socială (Sociologia, Ştiinţe de stat şi economice), teleologia sau pedagogia idealului educativ (Morala, Filosofia religiei, Estetica, Logica) şi metodologia (Logica şi Estetica).

Observăm diversificarea preocupărilor de cercetare pedagogică urmare a conştientizării multiplelor posibilităţi de abordare a acțiunilor din câmpul educațional.

Grigore Tăbăcaru este cel care aduce în centrul preocupărilor investigative pedagogice elevul, considerat „centrul acțiunii pedagogice”, „axa principală în jurul căreia se mişcă tot învăţământul”.

Didactica este mai mult decât o „artă de a-i învăţa pe alţii”. Înţeleasă în sensul transmiterii de cunoştinţe, este „arta de a-i învăţa pe alţii să gândească”, o artă care se adresează unor funcţii mintale, precum judecata, asocierea, inteligenţa, sentimentul şi activitatea proprie a elevului. Învăţarea nu înseamnă (decât) memorizare, ci cercetare (explorare), analiză (reflecție), înțelegere, integrare (implicare).

Pentru Dimitrie Todoran, pedagogia se ocupă cu descrierea, clasificarea şi interpretarea faptelor educative, cu controlul şi dirijarea acestora, de finalitățile educaționale. De exemplu, ea va cerceta mijloacele corespunzătoare formării sentimentului religios şi va arăta valoarea acestora în raport cu viaţa religioasă, dar nu va justifica temeiurile ultime ale valorilor religioase, care sunt de domeniul teologiei şi, în ultimă instanţă, al eticii. În vreme ce problema valorii ultime a scopurilor umane rămâne obiectul exclusiv al eticii, al filosofiei, *ştiinţa educaţiei studiază problema mijloacelor şi a valorii lor în raport cu scopurile ultime ale existenţei.*

Abordarea istorică a pedagogiei româneşti din dorinţa de a identifica încercări de cercetare pedagogică în domeniul educaţiei religioase aduce următoarele constatări:

- demersul analitic şi explicativ din domeniul educaţional românesc a observat educaţia morală pe baze religioase alături de cea intelectuală, estetică, fizică sau practică, ca parte a „*totalităţii unice a vieţii sufleteşti*” *a individului*;
- scopul prioritar al educaţiei este *formarea caracterului şi formarea multidimensională a personalităţii umane* (elemente intelectuale, afective şi de voinţă);
- educaţia este *transformarea specifică a individualităţii umane* în formă nouă de viaţă spirituală: *personalitatea morală şi religioasă, creatoare de valori* („omul este devenire”, C. Noica);
- transformarea face ca *dispoziţiile înnăscute* să devină *calităţi*;
- pedagogia este o ştiinţă cu ramificaţii: una dintre ele se referă la teleologie sau pedagogia idealului din care fac parte Morala şi Filosofia religiei;
- în centrul demersului educaţional este copilul (elevul) – axis mundi – a e cărui fapte pedagogice sunt controlate şi dirijate în raport cu *scopurile ultime ale existenţei*; de aceea copilul *este învăţat să gândească*;

- pedagogia are ca auxiliare psihologia şi filosofia („pedagogia, ca ştiinţă se sprijină pe filosofia etică şi pe psihologie”, spune J. F. Herbert, arătând scopul, mijloacele şi piedicile ei): ea are nevoie de etică pentru fixarea scopului educaţiei şi de psihologie pentru înlesnirea mijloacelor de realizat acest scop;
- educaţia religioasă contribuie din perspectiva atingerii scopului educaţiei, ca artă de a face om, de a deveni om, de a rămâne om (teoria pedagogică a lui J. H. Pestalozzi), în sensul că ceea ce oferă creştinismul este paideia după modelul Învăţătorului Hristos (Hristianiki pedagogia) care învaţă formând şi transformând.

Pedagogilor enunţaţi anterior şi strădaniilor lor le datorează cercetarea pedagogică din domeniul educaţiei religioase primele încercări.

Perioada interbelică oferă posibilitatea de manifestare a numeroși filosofi și pedagogi, unii de sorginte creştină. Filosoful creştin şi pedagogul Ioan Miclea are contribuții deosebite la definirea profilului pedagogic al Şcolii româneşti teologice prin lucrările Principii de Pedagogie creştină (1942) şi Filosofiile şi filosofia creştină (1943).

Deceniul al patrulea al secolului trecut aduce, prin lucrarea Preotului Mihail Bulacu, Pedagogia creştin-ortodoxă (1935, Şcoala Brâncovenească, 2009), mărturii despre organizarea instrucţiei şi educaţiei religioase din România acelor ani, dar şi aprecieri despre strădaniile pedagogilor momentului pentru îmbunătățirea demersului didactic al disciplinei de învăţământ. Iar constatarea a fost că exista un învăţământ religios public cristalizat în şcoala românească.

Intenţia lucrării Preotului Mihail Bulacu a fost aceea de a trage un semnal de alarmă în privinţa direcţiei greşite în care se îndrepta învăţământul religios din şcoala publică. În acest sens, riguros şi documentat, face o cercetare pedagogică coroborată cu consultarea altor surse şi raportarea la fundamentele pedagogiei şi Educaţiei religioase.

Se constată, în urma analizei efectuate, iar semnalele nu sunt singulare, intelectualizarea învăţământului religios, consecinţă a promovării unei pedagogii creştine fundamentate pe un creştinism teoretic, scolastic, dogmatic, lipsit de finalitatea transformărilor lăuntrice sau doar declarat. Afirmaţia este pusă în relaţie cu o constatare-cauză afirmată a altor pedagogi: pregătirea insuficientă a profesorilor de Religie (Bulacu, 2009).

Abordarea realităţii Educaţiei religioase în învăţământul românesc se face din perspectivă creştină, dar şi psihologică: realitatea psihologică religioasă porneşte de la individualitatea psihologică religioasă: „Psihologia religioasă trece mai departe, fără a se dispensa de preocupările psihologiei generale, preocupându-se de ideea religioasă, de credinţa religioasă, de îndoiala religioasă, de convingerea religioasă”. Autorul are convingerea că „psihologia religioasă depăşeşte lagărele confesionale creştine”.

Analiza „stării” învăţământului religios în şcolile publice este structurată pe patru niveluri de percepere: religia în învăţământ, partea formativă a învăţământului religios, partea informativă a învăţământului religios, metoda de predare a învăţământului religios.

Concluzia referitoare la predarea Religiei, reiterată şi de alţi pedagogi ai timpului, a fost că este necesară educaţia în locul instrucţiei religioase, adică „prinderea” lucrurilor nu numai cu „urechile”, ci şi cu „sufletul”. Se propune un învăţământ religios activ pentru că „simpla instrucţie nu moralizează”, avându-se în vedere viitorul elevului şi viaţa sa socială.

În ceea ce priveşte partea informativă a învăţământului religios, se recomandă „nu explicaţii şi detalii ştiinţifice, ci material concret de exemplificare şi aplicare”.

Observaţii aparte sunt făcute despre „producţia psihologică proprie a elevului în legătură cu lecţia explicată”, cu memorizarea şi reproducerea-învățării pe de rost, cu pedagogia intelectului (conform spiritului herbartian care promova noţiuni cu sferă mai mare şi conţinut mai mic). Ultima observaţie pleacă de la constatarea că elevul trebuie să fie aşezat în sânul concretului (în spiritul concepţiei materialiste – dar nu în sens ideologic – și utilitariste a lui Pierre Bovet). Se recomandă modelul arbeitschule (învățare prin muncă, trad. n.).

La fel de interesantă este recomandarea legată de evaluarea cunoştinţelor, prin aplicarea la situațiile concrete ale vieții şi sunt redate mijloacele practice de aplicare a Educaţiei religioase (rugăciunea, cultul divin, cateheza duminicală şi meditaţia religioasă biblică).

Constatările şi observaţiile făcute de autorul prezentat au avut la bază temeinica pregătire pedagogică a acestuia, dar şi abilitatea de a folosi tehnici şi metode de cercetare pedagogică. Putem vorbi, astfel, de începutul cercetării pedagogice în educaţia religioasă. Iar abordarea, în repetate rânduri psihologică, ne îndreptăţeşte să considerăm lucrarea Preotului Mihail Bulacu ca prima cercetare psihopedagogică în domeniul educaţiei religioase din învăţământul românesc.

Scurtul demers istoriografic al pedagogiei Educației religioase în învățământul românesc, ca de altfel încercarea de identificare a preocupărilor investigative pedagogice în acest domeniul specific al Religiei ca disciplină școlară, au avut menirea de a releva vestigii ale realității interesului pedagogiei românești pentru componenta religioasă a învățământului.

Fără a fi explicit o încercare pro domo, este implicit o premisă a normalității cercetării și investigării pedagogice a domeniului Educației religioase. Se dorește folosirea celor consemnate ca resursă într-un demers în care reflecția teoretică asupra cercetării pedagogice în domeniul Educației religioase poate fi ajutată de „cunoașterea anterioară cumulată, pusă (mereu) la proba faptelor, obligatoriu de contextualizat și resituate în concordanță cu realitățile ce se ivesc" (C. Cucoş, 2004).

Bibliografie

1. Albulescu, I. (2008). *Morală şi educaţie*. Cluj: Editura Eikon.
2. Albulescu, I. *Istoria Pedagogiei Româneşti. Syllabus ID*, Cluj Napoca: Universitatea Babeş-Bolyai.
3. Bulacu, Părintele, M.(2009). *Pedagogia creștin-ortodoxă*. Constanța: Editura Școala Brâncovenească.
4. Cucoș, C.(2002). *Pedagogia*. Iași: Editura Polirom.
5. Gabrea, I. I. (1927). *Şcoala creatoare. Individualitate-personalitate*. Bucureşti: Editura Casei Şcoalelor.
6. Stan, C. *Teoria educaţiei; perspective interdisciplinare în teoria şi practica educaţională*, Suport curs.

MEDITAȚIA ȘI RUGĂCIUNEA – RESURSE IMPORTANTE ÎN ÎNVĂȚARE
MEDITATION AND PRAYER – IMPORTANT LEARNING RESOURCES

Lect. univ. dr. DANIELA POPA
Universitatea „Transilvania" din Braşov

Rezumat

Rugăciunea și meditația au aplicabilitate extinsă în câmpul educațional. Aceste două practice sunt recunoscute în procesul de dezvoltare a nivelului de conștientizare a momentului prezent. Starea de calm interior și de focalizare a atenției generate, permit abordarea diferitelor sarcini sau provocări educaționale într-o manieră eficientă. Beneficiile persoanei care practică constant aceste tehnici de conștientizare sunt binecunoscute. Acestea includ creșterea nivelului stimei de sine, îmbunătățirea comunicării până la îmbunătățirea nivelului de sănătate fizică și mentală. Acest articol oferă o scurtă prezentare a rezultatelor unor cercetări științifice, a unor exemple de bună practică și a atitudinilor legate de conștientizare care extind aria de utilizare a rugăciunii și meditației, explorând cum pot fi acestea folosite în procesul de învățare ca elemente cheie în dezvoltarea abilităților și a stării de bine a celor care învață.

Cuvinte cheie: *Rugăciunea, meditația și eficacitatea învățării*

Abstract

Prayer and meditation have many applications in the educational field. These two practices are recognized to help one's awareness on the present moment. The inner calm state of mind and focus of the attention generated, allows approaching different tasks or problems in an efficient manner. Benefits of the person who consistently practice these techniques are widespread, from increasing self-esteem, communication improving, to physical and mental health. This paper will give a short overview of the scientific research findings, best - practices, and attitude of awareness, that enlarge the application of prayers and meditation, and explore how these can be applied to learning process as some of the key components of improving abilities, development, and well-being of students.

Key words: *Prayer, meditation and learning efficacy*

1. Introducere

În zilele noastre, în România, asistăm la o schimbare comportamentală a noilor generații din punct de vedere spiritual. Observăm tot mai des orientarea tinerilor spre practicarea tehnicilor care ajută la reconectare spirituală mai degrabă decât asumarea valorilor doctrinelor religioase. Mixul de practici, tehnici și căi de iluminare spirituală este într-o creștere majoră, concomitent cu fenomenul de desacralizare a lumii contemporane.

Conceptele *Religie* și *Spiritualitate* sunt utilizate din ce în ce mai mult ca sinonime, deși există diferențe între cele două. Religia este definită ca fiind „un sistem de credințe organizate și adorate pe care persoana le practică", substanța acesteia fiind sacrul, iar spiritualitatea a fost definită ca fiind „un principiu de viață personal care animează o calitate transcendentală a relației cu Dumnezeu" (Emblen, 1992, p. 45). *Religia* și *Spiritualitatea* sunt costructe culturale multidimensionale, superpozabile din anumite puncte de vedere, dar nu identice. *Religia,* adesea, este asimilată nivelului social de analiză iar *Spiritualitatea* este luată în considerare în analiza nivelului individual.

Dacă inițial conceptul de spiritualitate se definea prin considerarea omului profund religios, asistăm, de câteva decenii, la o schimbare de paradigmă, incluzându-se în acest concept, atât persoanele superficial religioase, cât și pe cei cu căutări spirituale, căutătorii ai stării de bine și a fericirii (Koenig, 2008). Atât spiritualitatea, cât și religia sunt unele dintre căile prin care ființa umană încearcă să creeze o interpretare personală a existenței (Paloutzian, Park, 2005).

În societatea contemporană, tot mai multe persoane preferă să se declare mai degrabă spirituale decât religioase, justificând astfel respingerea religiei sau poate doar a doctrinelor. Deși acestă polaritate între concepte nu este pe deplin clarificată, cercetările științifice dovedesc că cele două influențează fenomenele biologice, afective, cognitive, morale. Ambele constructe se asociază cu sănătatea mintală și cu distresul emoțional (Zinnbauer, Pargament, 2005).

2. Mindfulness, meditație și rugăciune

Cel mai adesea, în cercetări observăm că religiozitatea este evaluată prin afiliere și participarea la slujbe, iar spiritualitatea prin existența sentimentului de apropiere de Dumnezeu, transcendență și/sau angajarea în practici precum meditația sau *mindfulness* (Aldwin, Park, Jeong, Nath, 2014).

Mindfulness reprezintă un termen fără echivalent în limba română. Oarecum mai apropiat de esența acestuia este termenul de *conștientizare*. Însă, experții ne avertizează că depășește sfera conceptului de conștientizare. Cel mai adesea, a fost tradus ca fiind arta de a trăi în prezent sau sintagme cât mai apropiate de aceasta. Mindfulness este definit ca fiind o disciplină mentală, implicând concentrarea atenției asupra momentului prezent, însoțită de o anumită atitudine, observare, participare și acceptare a fiecărui moment al vieții dintr-o stare de echilibru și împăcare (Albrecht, Albrecht, Cohen, 2012). Câștigurile personale din practicarea acestei tehnici sunt majore, permițând eliminarea stărilor de ne-conștientizare sau de efectuare a sarcinilor obișnuite, cotidiene pe pilot automat. În starea descrisă, se pun bazele sau se dezvoltă

comportamentul autoreglat, de autocontrol. Această stare nu este diferită de ceea propusă de religia creștină ca scop ultim. Dimpotrivă, este ceea ce încurajează creștinismul prin practicile spirituale oferite.

Specialiștii arată că *mindfulness* este o abilitate care poate fi achiziționată și care are multiple aplicații relevante de-a lungul vieții. În spațiul școlar, programele de predare deja existente, bazate pe mindfulness și-au dovedit eficiența în îmbunătățirea abilităților transversale ale elevilor, aducând ca beneficii echilibrul emoțional, reducerea stresului și îmbunătățirea climatului școlar (Arthurson, 2015). Însă, pentru a construi o astfel de abilitate la elevi și studenți, este necesar ca profesorii, părinții să o dezvolte pentru sine și să o stăpânească (Hassed, 2016).

Deși meditația și rugăciunea sunt practicate din cele mai vechi timpuri, acestea, ca practici spirituale, au fost cercetate în câmpul religios, medical, în psihologie, antropologie și sociologie mai ales în ultimii 60 de ani. Primele cercetări în acest domeniu arătau că există o relație invers proporțională între religiozitate și QI (Clark, 2004). Altele demonstrau că nivelul de performanță școlară este invers proporțional cu credința în Dumnezeu (Paloutzian, Park, 2005). Însă, studiile contemporane arată că aceste relații nu se confirmă și astăzi. Unul dintre factorii care moderează aceste relații poate fi schimbarea de sistem politic, de la filozofii totalitariste la cele democratice.

Analizând fenomenologic aceste două tehnici spirituale, observăm că sunt diferite ca intensitate, dar asemănătoare în ceea ce privește încărcătura emoțională pe care o generează, subiectul trăind senzații de liniște, pace și flux energetic (d'Aquili, Newberg, 1993). Deși textele religioase, care descriu aceste tehnici, există de sute de ani, constatăm în epoca contemporană, o creștere a numărului de studii care examinează efectele meditației și rugăciunii în plan neurologic și psihologic. Cele mai multe studii le găsim în zona medicală, clinică, depășind numărul cercetărilor similare pe indivizi sănătoși. Asistăm la o redescoperire a credinței și a practicilor religioase, analizate prin *lentilele* științelor. Dacă mult timp a existat o separare a științei de religie, asistăm în ultimele decenii, la o căutare febrilă științifică a *dovezilor* existenței lui Dumnezeu și a beneficiilor vieții spirituale.

Spiritualitatea are un impact pozitiv asupra sănătății, performanțelor academice ale elevilor și studenților alături de multe alte beneficii precum starea de bine (Fukofuka, 2007; Jeynes, 2009). Cercetări științifice recente au demonstrat că meditația, o formă de activitate din cadrul Mindfulness, poate schimba funcționarea cerebrală, îmbunătățind nivelul de procesare informațională și mărind viteza de lucru în activități ce necesită atenție distributivă (Van Leeuwen, Singer, Melloni, 2012). Studii recente demonstrează efectele aplicative ale acestora în câmpul performanței, facilitând creșterea nivelului de concentrare a atenției, a selectivității atenției, un nivel mai ridicat de flexibilitate cognitivă precum și inhibarea răspunsului, resurse extrem de importante în activitatea de învățare (Raghavendra, Singh, 2015).

Utilizarea meditației s-a dovedit a fi folositoare în îmbunătățirea substanțială a abilităților cognitive, a conceptului de sine, a abilităților analitice, de rezolvare de probleme și a performanței intelectuale generale (Chandler, Alexander, Heaton, 2005; Chambers, Lo, Allen, 2008; Troyer, Tost, Yoshimura, LaFontaine, Mabie, 2012), determinând reglarea presiunii sângelui și a reactivității cardiace (Aldwin, Park, Jeong, Nath, 2014).

Rolul rugăciunii este de a da oamenilor o îmbărbătare și sentimentul de putere în a schimba crize personale care sunt în afara controlului conștient, pregătindu-i fizic și mental să facă față situațiilor stresante. De asemenea, adesea nu este doar o formă de conversație cu Dumnezeu, ci o expresie a credinței profunde (Cox, 2011). Park (2012) consideră că rugăciunea determină relaxare și permite acceptarea în fața situațiilor de viață care nu pot fi controlate, nu ca resemnare ci mai degrabă ca încredere în judecata divină, cu focalizare asupra înțelegerii sensului lecției divine pe care o primește.

Hank & Schaan (2008) arată că cu cât nivelul de sănătate este mai scăzut, cu atât crește frecvența rugăciunilor. Cercetarea sa reprezintă un studiu cros-cultural, cu populație de 14148 de participanți, din nouă țări europene (Grecia, Italia, Spania, Austria, Germania, Elveția, Danemarca, Suedia, Olanda), cu vârste peste 50 de ani. Concluziile acestui studiu arată că cu cât provocările existenței sunt mai intense, cu atât ființa umană caută fie un sprijin divin în a face față obstacolelor, fie în a renunța la iluzia controlului asupra ceea ce nu poate explica.

Aspecte ale meditației precum focalizarea pe respirație, conștientizarea propriului corp ca parte a realității înconjurătoare și golirea minții de gânduri alături de particularități specifice rugăciunii, exprimarea și practicarea recunștinței, iertarea celor din jur și dezvoltarea empatiei sunt incluse în programele educaționale actuale de mindfulness alături de elemente specifice terapiei cognitiv - comportamentale. Un număr mare de astfel de programe, precum Wellness funcționează în școală (Kinder Associates LLC, 2002), Încă un loc tăcut (Saltzman, Goldin, 2008), Flux meditativ (Justo, 2009), Mindfulness- Reducerea stresului pentru adolescenți (MBSR-T: Biegel, 2009), Mindfulness pentru adolescenți (Dewulf, 2009), Mindful Schools (Mindful Schools, 2010), MindUp (The Hawn Foundation, 2011), Mindfulness in Proiecte școlare

(MiSP; Kuyken et all., 2013), programe bazate pe mindfulness pentru elevii din școala primară (Schonert-Reichl, Oberle, Lawlor, Abbott, Thomson, Oberlander & Diamond, 2015) sunt doar câteva dintre cercetările care raportează efecte pozitive în planul învățării, reducerii stresului, eliberării creativității, promovează atitudinile prosociale, îmbunătățesc controlul cognitiv.

3. Concluzii

Aplicativitatea învățării și utilizării acestor tehnici în câmpul școlar este consistentă. Mediul școlar este adesea unul caracterizat ca fiind puternic stresant, agresiv, un microcerc la nivelul căruia regăsim caracteristicile societății contemporane. În educația românească contemporană descoperim un *relief* al extremelor, de la programe încărcate, la o rată mică de promovabilitate, de la perpetuarea nonvalorilor la exportul elevilor și studenților valoroși în alte sisteme educaționale. Nivelul socio-economic actual determină destrămarea familiilor, mulți elevi având măcar un părinte plecat să muncească în altă țară, construindu-se astfel încă un factor de dezechilibru în școala românească. Trebuie să ținem cont că pentru elevi, nu doar presiunea socială este un factor de stres, ci și transformările fizice prin care trec în perioada studiilor, necesitând noi adaptari la un Eu în schimbare rapidă.

Apropiind școala românească de educația religioasă, de practicile meditative, de contactul cu Sinele spiritual, putem pune baze solide unei noi generații de cetățeni responsabili. O posibilă soluție ar putea fi includerea în curriculum-ul școlar și universitar a acestor tehnici ca metodă de creștere a abilității elevilor și studenților de a regla eficient unele dintre aspectele vieții școlare.

Bibliografie

1. Albrecht, N. J., Albrecht, P. M., & Cohen, M. (2012). Mindfully Teaching in the Classroom: a Literature Review. *Australian Journal of Teacher Education*, *37*(12). http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n12.2.
2. Aldwin, C. M., Park, C. L., Jeong, Y. J., & Nath, R. (2014). Differing pathways between religiousness, spirituality, and health: A self-regulation perspective. *Psychology of Religion and Spirituality*, *6*(1), 9.
3. Arthurson, K. (2015). Teaching Mindfulness to Year Sevens as Part of Health and Personal Development. *Australian Journal of Teacher Education*, *40*(5). http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n5.2.
4. Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L., & Schubert, C. M. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomised clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *77*, 855–866.
5. Chambers, R., Lo, B. C. Y., Allen, N. B. (2008). The impact of intensive mindfulness training on attentional control, cognitive style, and affect. *Cognitive Therapy and Research, 32*, 303-322.
6. Chandler, H. M., Alexander, C. N., & Heaton, D. P. (2005). Transcendental Meditation and postconventional self development: A 10-year longitudinal study. *Journal of Social Behavior and Personality*, *17*, 93-121.
7. Clark, R. (2004). Religiousness, Spirituality, and IQ: Are they linked? Explorations: An Undergraduate *Research Journal*, 35-46.
8. Cox, C. J. (2011). *The Relationship Between Spirituality, Stress, and Academic Performance* (Doctoral dissertation, Bowling Green State University).
9. Craig, H. (2016). Mindful learning: Why attention matters in education. *International Journal of School & Educational Psychology, 4*:1, 52-60, DOI:10.1080/21683603.2016.1130564.
10. d'Aquili, E. G., & Newberg, A. B. (1993). Religious and mystical states: A neuropsychological substrate. *Zygon*, *28*, 177–200.
11. Dewulf, D. (2009). *Mindfulness voor jongeren.* Tielt, Belgium: Lannoo.
12. Emblen, J. D. (1992). Religion and spirituality defined according to current use in nursing literature. *Journal of professional nursing*, *8*(1), 41-47.
13. Fukofuka, S. (2007). The impact of spirituality on academic performance. *International Forum*,*10*(2), 35-47.
14. Hank, K., & Schaan, B. (2008). Cross-national variations in the correlation between frequency of prayer and health among older Europeans. *Research on Aging*, *30*, 36-54. doi:10.1177/0164027507307923.
15. Jeynes, W. H. (2009). The relationship between Biblical literacy, academic achievement, and school behavior among Christian-and public-school students.*Journal of Research on Christian Education*, *18*(1), 36-55.
16. Justo, C. F. (2009). Efectos de un programa de meditación sobre los niveles de creatividad verbal de un grupo de alumnos/as de Bachillerato. *Revista Suma Psicológica*, *16*, 113–120.
17. Kinder Associates LLC. (2002). *Programme information*. Retrieved March 25, 2016, from www.wellnessworksinschools.com.
18. Koenig, H. J. (2008). Concerns about measuring spirituality in research. *Journal of Nervous & Mental Disorders*, *196*, 349-355, p. 350.
19. Kuyken, W., Weare, K., Ukoumune, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., … Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools programme: Non-randomised controlled feasibility study. *British Journal of Psychiatry*, *203*, 126–131.

20. Mindful Schools Non-Profit Organisation. (2010). *Programme information.* Retrieved March 25, 2016, from www.mindfulschools.org/.
21. Paloutzian, R. F., & Park, C. L. (Eds.). (2005). *Handbook of the psychology of religion and spirituality*. NY: Guilford Publications.
22. Raghavendra, B. R., & Singh, P. (2015). Immediate effect of yogic visual concentration on cognitive performance. *Journal of Traditional and Complementary Medicine*.
23. Saltzman, A.,& Goldin, P. (2008).Mindfulness based stress reduction for school-aged children. In S. C. Hayes & L. A. Greco (Eds.). *Acceptance and mindfulness interventions for children, adolescents, and families* (pp. 139–161). Oakland, CA: Context Press/New Harbinger.
24. Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social–emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental psychology*, *51*(1), 52.
25. The Hawn Foundation. (2011). *Programme information*. Retrieved March 25, 2016, from http://thehawnfoundation.org/mindup/.
26. Troyer, J. A., Tost, J. R., Yoshimura, M., LaFontaine, S. D., & Mabie, A. R. (2012). Teaching Students How to Meditate Can Improve Level of Consciousness and Problem Solving Ability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *69*, 153-161.
27. Van Leeuwen, S., Singer, W., & Melloni, L. (2012). Meditation increases the depth of information processing and improves the allocation of attention in space. *Frontiers in human neuroscience, 6*.
28. Zinnbauer, B. J., Pargament, K. I., (2005). Religiousness and Spirituality. In Paloutzian, R. F., & Park, C. L. (Eds.). *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 21-43). NY: Guilford Publications.

INFLUENȚA MASS-MEDIA ASUPRA IMAGINII CORPORALE ȘI A STIMEI DE SINE
THE IMPACT OF MEDIA ON PERSONAL APPEARANCE AND SELF ESTEEM

Asist. univ. dr. asociat OPREA-VALENTIN BUȘU
Universitatea din Craiova
Student ANDREEA-DENISA BUȘU
Essex University (England)

Rezumat
Lucrarea de faţă abordează un subiect care a câştigat un interes major în ultimele decenii: influenţa mass-media asupra imaginii corporale şi ceea ce poate fi probabil considerat ca fiind cel mai controversat aspect al acestei probleme – idealul de a avea o siluetă perfectă. De-a lungul timpului, mass-media a fost criticată pentru tendinţa de a prezenta femeile cu un corp suplu ca fiind idealul. S-a susţinut că promovarea acestei imagini creează aşteptări irealiste în cazul femeilor, având ca şi consecinţă insatisfacţia cu propriul corp.
Cuvinte cheie: *mass-media, influenţă, imagine corporală, stimă de sine*

Abstract
The present paper is centred upon a topic that has gained major interest in the past decades: the impact of media on body image and what can perhaps be regarded as the most controversial element of it- the thin ideal. Over time, the media have been criticized for the tendency of depicting the thin woman as ideal. It has been argued that these images shape unrealistic expectations in the case of women, eventually leading to body dissatisfaction.
Key words: *mass-media, influence, body image, self esteem*

Mass-media poate fi definită ca un canal de comunicare, o modalitate prin care oamenii au posibilitatea de a primi, dar și de a trimite informația de care au nevoie în diferite forme: de la cuvântul tipărit până la formele electronice de comunicare ca televizorul, telefonul și filmele, chiar și canalele radio. Potrivit unui studiu al institutului francez Médiamétrie condus în 2013, intitulat „Une année de télévision dans le monde", România deținea primul loc în Europa în consumul programelor de televiziune, românii uitându-se, în medie aproximativ 5 ore și 30 de minute pe zi. Este mai mult decât plauzibil să fie luat în considerare faptul că acel timp petrecut folosind un canal al mass-media afectează într-un anumit mod percepția asupra anumitor lucruri.

Termenul „imagine corporală" a fost teoretizat de un neurolog și psihanalist austriac, Paul Schilder în cartea lui „The Image and the Appearance of the Human Body" (1935). Este considerat faptul că imaginea corporală a unei persoane este influențată atât de experiențele personale ale individului, dar și de diferiți factori sociali și culturali. Percepția persoanei referitoare la imaginea propriului corp, de obicei influențată de comparații cu alte persoane sau cu idealuri susținute de societate formează, în fapt, conceptul de imagine corporală.

Insatisfacția generată de imaginea corporală a luat amploare în ultimele decenii, fiind resimțită atât de femeile cu o greutate peste limitele normale, dar și de femeile posesoare a unei greutăți normale sau cu greutatea sub medie (Paeratakul, White, Williamson, Ryan & Bray, 2002). Majoritatea femeilor au recunoscut că forma corpului și grijile cu privire la greutatea ideală reprezintă factori ce au un impact asupra stării de bine, a fericirii (Reba-Harrelson et al., 2009). Femeile mai susțin faptul că propria greutate este aspectul vieții lor față de care au cele mai multe nemulțumiri (Knobloch-Westerwick & Crane, 2012).

Această nemulțumire față de propriul corp atât de răspândită poate aduce cu sine consecințe grave pentru sănătatea fizică, dar și psihică a femeii: a fost demonstrat că insatisfacția generată de imaginea corporală poate induce comportamente foarte nesănătoase de controlare a greutății care au ca și consecință reducerea poftei de mâncare și a activităților fizice, diminuând chiar și consumul de fructe și legume necesar unei dezvoltări armonioase (Neumark-Sztainer, Paxton, Hannon, Haines & Story, 2006).

Mai mult, insatisfacția imaginii corporale este adesea asociată cu tulburări specifice ale comportamentului alimentar (Harrison & Cantor,1997). Candal și Rothblum au studiat problema frumuseții în cazul femeilor și au ajuns la concluzia că femeile cu o greutate peste cea normală suferă o presiune socială extrem de mare din cauza idealurilor societății, dar și că sunt batjocorite sau chiar discriminate și condamnate din cauza kilogramelor în plus (citat în Striegel-Moore & Smolak, 2000).

A fost descoperit faptul că imaginea de sine nu poate fi descrisă ca fiind statică, dimpotrivă posedă capacitatea de a se schimba odată cu trecerea timpului sau chiar în perioade foarte scurte, de ordinul minutelor. Cash și Pruzinsky (1990) au sugerat că privitul la televizor ar putea schimba percepția unei persoane referitoare la propriul corp, făcând-o să se gândească la greutate sau la cât de atractiv este în

comparație cu idealurile propuse de media, la aparențele fizice. Festinger (1954) a fost prima persoană care a pus în discuție teoria comparării sociale care sugerează faptul că oamenii au tendința de a face comparație între propria persoană și alți oameni care posedă calități pe care și le-ar dori. Unul dintre cele mai importante aspecte referitoare la această teorie este faptul că aceste comparații ajută individul în formarea propriei identități (Wykes and Gunter, 2005). Cercetătorii au mai descoperit faptul că acele persoane care folosesc comparația socială sunt mult mai afectate de expunerea idealului cu o siluetă perfectă atât de des întâlnit în mass-media, având mai multe probleme cu privire la greutate, dar și stima de sine fiind notabil afectată (Bessenoff, 2006; Botta, 2003).

Modul cum se percepe un individ pe el însuși este foarte important, informațiile despre sine stocate în memorie reprezintă conceptul de sine. Breckler (1991) a evidențiat schemele despre sine sub forma unei rețele compuse din noduri care sunt specifice contextului. În unele contexte din viața lor, oamenii și-au dezvoltat concepte foarte clare despre ei înșiși, însă în altele ele nu sunt deloc clare, adică ar putea fi aschematici cu privire la propria persoană. Linville (1987) afirma că dimensiunea mare a numărului schemelor de sine este benefică prin aceea că atenuează lezarea conceptului de sine al persoanei datorită evenimentelor de viață negative. Dacă aprecierea de sine a unei persoane primește o lovitură într-unul din domeniile de viață, atunci va fi mai puțin lezată dacă există multe alte domenii de viață care au importanță pentru aceasta (Malim, 2003).

Omul este capabil de a stabili și cultiva relații nu numai în plan social, ci și cu sine însuși, putând să ocupe față de sine aceeași poziție pe care o adoptă față de situațiile, obiectele și persoanele din jur, de subiect valorizator și judecător, elaborându-și un model informațional intern (mental) despre el însuși. Imaginea de sine apare ca un construct mental, care se clădește treptat în cursul vieții, în paralel și în strânsă interacțiune cu elaborarea conștiinței lumii obiective, în urma operării cu analogii, clasificări și ierarhizări, generalizări și integrări (Golu, 2005).

Este la fel de important ca schemele despre sine să indice către ce anume aspirăm, precum și ce suntem în prezent. Higgins (1987) sugera că deținem trei tipuri de scheme despre sine: Sinele actual (cum ne vedem că suntem în momentul de față), Sinele ideal (cum am vrea să fim) și Sinele cum ar trebui să fie (cum considerăm că ar trebui să fim). Acolo unde există discrepanțe între aceste seturi de scheme despre sine, motivația pentru schimbare le poate reduce. Eșecul în rezolvarea diferențelor dintre Sinele actual și Sinele ideal poate produce dezamăgire, insatisfacție sau tristețe, în vreme ce eșecul survenit în urma tensiunilor generate de discrepanțele dintre Sinele actual și Sinele cum ar trebui să fie va avea ca rezultat frica, anxietatea sau mânia (Malim, 2003).

În primul rând, omul se percepe, se autoanalizează și se autointerpretează ca realitate fizică (imaginea Eului fizic), apoi ca realitate psihologică (imaginea Eului psihic) și în al treilea rând ca realitate socială (Eul social). Având în vedere cele trei componente ale imaginii de sine, se poate observa cum constructul imaginii de sine este unul dinamic, care își schimbă conținutul inițial, sub influența noilor experiențe de viață acumulate și a raportului dintre reușite și eșecuri, dintre împliniri și nerealizări. Există diferențe interindividuale, în funcție de modul de elaborare și modul de construire a imaginii de sine: la unele persoane aceasta are un caracter vag (fiind structurată mai mult pe criterii de ordin impresiv-subiectiv decât pe criterii cognitiv-obiective), este rigidă și refractară la influențele externe care solicită schimbări; la alte persoane, imaginea de sine este realizată în termeni de obiectivitate și completitudine, este permanent deschisă spre lume și spre acceptare a influențelor de schimbare (Golu, 2005).

O fațetă esențială a conceptului despre sine este aprecierea de sine, respectiv valoarea pe care ne-o atribuim nouă înșine. Imaginea de sine este factuală: o persoană se poate vedea pe sine ca fiind grasă sau slabă, atletică sau nu. În plus, dacă o persoană vede în a fi gras ceva dezgustător și se displace pentru acest lucru, atunci aprecierea de sine este scăzută. Dacă persoana crede că a fi gras reprezintă ceva confortabil, atunci are o părere pozitivă despre ea însăși. Coopersmith (1968) a efectuat experimente privind aprecierea de sine pe un grup de americani cu vârste între 10 și 11 ani și a ajuns la concluzia că sursele unei aprecieri de sine înalte sunt complexe și că stilurile parentale sunt la fel de importante ca și fixarea obiectivelor (Malim, 2003).

Conceptul de sine este, de asemenea, dependent de cultură. Cultura poate influența profund modul în care un individ se vede pe sine. În cultură mai sunt incluse genul, etnicitatea, familia, tribul și comunitatea. Imaginea de sine reprezintă un mecanism central de autoreglare a personalității, un filtru prin care se selectează și se compară atât solicitările interne proprii ale individului (trebuințele, dorințele, aspirațiile și scopurile sale), cât și solicitările externe, care condiționează modul concret de a proceda în fiecare împrejurare și situație particulară. Imaginea de sine și stima de sine acționează ca un factor optimizator și protector al echilibrului și sănătății psihice sau, dimpotrivă, un factor predispozant la dereglări și tulburări patologice (Golu, 2005).

În cadrul unui sondaj de opinie efectuat pe un eșantion de 5.000 de femei, 90% dintre acestea spuneau că le deprimă felul în care arată, iar una din 10 femei susținea că ține cură de slăbire permanentă, ceea ce demonstrează că majoritatea femeilor nu are o imagine bună despre propria persoană, iar acest sentiment afectează profund fericirea (Chiriac, 2011). Psihoterapeutul de orientare integrativă Chiriac G. a considerat oportun în consilierea tinerelor ca acestea să încerce nu se mai compare cu alte persoane, mai ales cu cele „perfecte" din fotografiile retușate care apar în revistele pentru femei, îndemnându-le să își aprecieze trăsăturile unice ale propriului corp și să își iubească ceea ce le oferă acesta. În acest sens, indicațiile psihoterapeutice adresate femeilor vizează renunțarea la obsesiile constante față de aspectul fizic, permițând astfel atingerea fericirii de către persoanele deprimate de felul în care arată.

Adesea, copiii și adolescenții manifestă tendința de a-și atribui întreaga responsabilitate pentru producerea unor evenimente cu conținut negativ, pentru care au o responsabilitate redusă sau niciun fel de responsabilitate, trăind dramatic orice schimbări corporale neplăcute. Prin intermediul unor întrebări atent formulate, terapeutul îl va determina pe copil sau adolescent să considere faptul că are un control limitat asupra evenimentelor vieții. Intervențiile psihoterapeutice cognitiv-comportamentale în cazul crizelor psihologice învață clienții să renunțe la a-și asuma o responsabilitate prea mare sau dimpotrivă, prea redusă, să evalueze mai corect lumea externă, pe ceilalți și propria persoană, reducând astfel frecvența și intensitatea sentimentelor de mânie, culpabilitate sau autodevalorizare (Holdevici & Neacșu, 2006).

Așa cum am arătat, imaginea de sine este cea care determină sentimentul stimei de sine. Indiferent dacă este falsă ori nu, o bună imagine de sine înseamnă încredere în sine, încredere în propriile puteri, automulțumire și siguranță, ceea ce îți sporește șansele de reușită în acțiunile pe care le promovezi. Sentimentul stimei de sine depinde într-un mod variabil de opiniile celorlalți. Și comportamentul social are menirea de a îmbunătăți și reface sentimentul stimei de sine. Astfel individul va găsi un substitut în elogiile celorlalți pentru propria incapacitate de a se valoriza și aprecia (Pleșca, 2009).

Indivizii au tendința de a dobândi și menține o identitate socială pozitivă, căci aceasta aduce cu sine o stimă de sine ridicată. Stima de sine corespunde unor sentimente despre sine și unor evaluări asupra propriului Eu. Unii autori ca Robinson, Taylor și Piolat (1990) au identificat stima de sine ridicată cu identitatea socială pozitivă, iar orice deteriorare a identității sociale are impact asupra stimei de sine a individului. Conform lui Tajfel, în cazul în care identitatea socială devine nesatisfăcătoare, indivizii încearcă fie să părăsească grupul, pentru a intra într-unul care poate conferi identitate socială pozitivă, fie să lupte pentru câștigarea de către grup a unor caracteristici pozitive. Prima dintre aceste strategii se numește mobilitate socială, a doua schimbare socială (Cosmovici & Iacob, 2005). Spre exemplu, în cadrul școlii, un grup valorizat negativ este grupul elevilor aflați în situație de eșec. Este de presupus că elevii cu performanțe foarte slabe vor simți că formează un grup.

În mod similar, este de presupus că persoanele de sex feminin care sunt sau se simt discriminate social din cauza prototipului femeii suple vor căuta fie să identifice dimensiuni noi de comparație, care să le avantajeze în raport cu standardul promovat mediatic, fie să schimbe radical criteriile de stabilire a identității sociale pozitive, ajutând la schimbarea paradigmei, în așa fel încât stima de sine ridicată să derive din modelul renascentist de femeie rubicondă, și, eventual, vor încerca să se afilieze unui grup de persoane cu concepții sau însușiri fizice similare. În ultimul caz, femeile dezavantajate de prototipul fizic de frumusețe promovat în momentul de față vor fi înclinate să considere că situația de suplețe corporală are multe neajunsuri (presupune un efort susținut, diete, sport, privări de alimente), iar situația lor prezintă avantaje (posibilitatea de a mânca orice, oricând și oricât, de a se relaxa permanent, de a nu intra inutil în panică pentru temporare creșteri în greutate).

Concluzii

Nenumărate studii au atras atenția asupra impactului pe care îl exercită idealurile de frumusețe propuse de media asupra stimei de sine și a insatisfacției cu propriul corp (Gabe, Ward& Hyde, 2008). Mass-media este un canal important prin care se pot seta idealuri, este clar de ce a fost descoperit faptul că un consum ridicat de media este un factor cheie în acceptarea idealurilor de frumusețe cum este cel al femeilor cu o siluetă perfectă. Aceste idealuri devin mult mai puternice atunci când sunt acceptate, fiind setate chiar ca standarde ale frumuseții. Odată ce aceste idealuri sunt acceptate, afectează enorm stima de sine, percepția persoanelor referitoare la propriul corp (Miller & Halberstadt, 2005; Tiggemann, 2003). Paff și Buckley Lakner (1997) susțin ideea că mass-media a introdus imagini stereotipice și idealuri nerealizabile, irealistice ale femeilor, care încurajează atât femeile cât și bărbații să își canalizeze atenția asupra aparențelor și a formelor corpului.

Studiile din literatura de specialitate prezentate pe parcursul articolului demonstrează impactul pe care îl exercită media asupra imaginii de sine prin intermediul idealurilor setate de aceasta. Media reprezintă o

parte a vieții noastre de care este foarte greu să te privezi, acest fapt fiind cauza pentru care are posibilitatea de a trasa idealuri. Adesea, aceste imagini ale perfecțiunii promovate lasă o amprentă greu de șters și aduce cu sine nemulțumirea față de propriul corp. În unele cazuri, așa cum a fost menționat, insatisfacția cu privire la propriul corp aduce cu sine excese, înfometare și tulburări în alimentație.

Bibliografie

1. Bessenoff G. (2006). Can the media affect us? Social comparison, self-discrepancy and the thin ideal. *Psychology of Women Quarterly, 30*(3), 239-251.
2. Botta R. (2003). For your health? The relationship between magazine reading and adolescents' body image and eating disturbances. *Sex Roles, 48*(9/10), 389-399.
3. Cash, T.F., & Pruzinsky, T. (Eds.) (1990). *Body Images: Development, Deviance, and Change.* New York: Guildford Press.
4. Chiriac, G. (2011). *Răspunsuri psihoterapeutice pentru fiecare zi*. Craiova: Editura Liber Mundi, 242-243.
5. Cosmovici, A. & Iacob, L. coord. (2005). *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom, 246-247.
6. Golu, M. (2005). *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Fundației România de Mâine, 817-820.
7. Harrison, K., & Cantor, J. (1997). The relationship between media consumption and eating disorders*:* Journal of Communication, 47, 40–67.
8. Holdevici, I. & Neacșu, V. (2006). *Consiliere psihologică și psihoterapie în situațiile de criză*. București: Editura Dual Tech, 208-209.
9. Knobloch-Westerwick, S., & Crane, J. (2012). A losing battle: Effects of prolonged exposure to thin-ideal images on dieting and body satisfaction. *Communication Research, 39,* 1, 79–102
10. Lawrence, E., Tiggeman M. (2003). Media exposure, body dissatisfaction and disordered eating: television and magazines are not the same!. *European Eating Disorders Review, 11*(5),418.
11. Malim, T. (2003). *Psihologie socială*. București: Editura Tehnică, 63-71.
12. Miller E. & Halberstadt J. (2005). Media consumption, body image and thin ideals in New Zealand men and women*. New Zealand Journal of Psychology, 34*(3), 189-195.
13. Neumark-Sztainer, D., Paxton, S. J., Hannan, P. J., Haines, J., & Story, M. (2006). Does body satisfaction matter? Five-year longitudinal associations between body satisfaction and health behaviors in adolescent females and males. *Journal of Adolescent Health, 39*, 244–251.
14. Paeratakul, S., White, M. A., Williamson, D. A., Ryan, D. H., & Bray, G.A. (2002). Sex, race/ethnicity, socioeconomic status, and BMI in relation to self-perception of overweight*. Obesity Research, 10*, 345–350.
15. PLEȘCA, L. (2009). *Psihologie aplicată pentru nivelul mediu și avansat*. București: AHNU Publishing, 149-150.
16. Reba-Harrelson, L., Von Holle, A., Hamer, R. M., Swann, R., Reyes, M.L., & Bulik, C. M. (2009). Patterns and prevalence of disordered eating and weight control behaviors in women ages 25–45. *Eating and Weight Disorders, 14*, e190–e198.
17. Striegel-Moore, R,. & Smolak L. (2000). The influence of ethnicity on eating disorders în women. În R. Eisler & M. Hersen. (Eds.). *Handbook of gender, culture, and health* (pp. 227-253). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

STRATEGII DE INTEGRARE ŞI PĂSTRARE A ROMILOR ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL DE MASĂ
STRATEGIES FOR INTEGRATION AND STORAGE ROMA IN MASS EDUCATION

Asist. univ. dr. asociat OPREA-VALENTIN BUŞU
Universitatea din Craiova
Profesor Consilier Şcolar VALENTINA-VIOLETA DRAGĂ
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Dolj

Rezumat

Problema educaţiei copiilor romi este una dintre cele mai spinoase deoarece a existat dintotdeauna, s-a vorbit mereu despre ea, s-au căutat şi oferit soluţii, însă ea continuă să existe.

Impactul negativ al stigmatului ce însoţeşte persoanele de etnie romă afectează dramatic copiii acestora. Acest stigmat provoacă interiorizarea copiilor romi, le destabilizează încrederea în sine şi, în consecinţă, le reduce aspiraţiile. În acest fel, fiindu-le afectate aşteptările, copiii romi îşi reduc şansele de reuşită şcolară, pornind cu un handicap serios în definitivarea lor socio-profesională. Până şi cadrele didactice cad în capcana stereotipiilor negative având, prin urmare, aşteptări scăzute de la aceştia.

Acest rău, aproape insurmontabil, provocat de nedreptatea socială a injustei discriminări îi marchează profund pe copiii romi, ei confruntându-se cu numeroase şi complexe probleme socio-emoţionale şi psihopedagogice pentru care nu există soluţii rapide. Tocmai din acest motiv şi în spiritul egalităţii şanselor şi al respectării drepturilor copilului, acest articol îşi propune să sublinieze importanţa integrării eficiente şi păstrării pe termen lung a copiilor romi în şcoala de masă, integrare văzută ca un bine comun al societăţii actuale şi viitoare.

***Cuvinte cheie**: educaţie, discriminare, integrare socială, egalitatea şanselor*

Abstract

The education of Roma children is a very difficult issue to tackle since it has always been there, it has always caused debates and the proposed solutions failed to eradicate it.

The society's prejudice towards people coming from a Roma background has a tremendous negative effect on the Roma children, which causes them to become introverted, erodes their self-esteem and consequently suppresses their aspirations. With their aspirations stunted, Roma children are thus facing with failure in school, which in turn robs them of their social and professional development chances. Teachers themselves are sometimes trapped in the negative stereotype snare and expect less from these children.

This almost insurmountable wrong caused by unjust social discrimination scars the Roma children; they are thus left facing numerous and very complex socio-emotional and psycho-pedagogical issues for which there are no easy solutions. That is precisely why this article, attempts to promote at the same time, the equality of chances and children's rights, reiterates the importance of integrating efficient and keeping Roma children in the national educational system, integration seen as a common good of the present and future society.

***Key words**: education, discrimination, social integration, equality of chances*

1. Introducere

Deşi deloc nouă, problema educaţiei copiilor romi a constituit şi constituie o eternă provocare a sistemului de învăţământ românesc dar şi a sistemelor social-economice, civice şi culturale. Dreptul la educaţie al tuturor copiilor şi tinerilor, indiferent de origine socială sau etnică, de sex sau apartenenţă religioasă, garantat de Constituţia României este departe de a constitui o realitate în cazul populaţiei de etnie romă (coord. Jigău, 2002). Această problematică se încadrează de fapt în dimensiunea extinsă a problematicii copiilor aflaţi în situaţii de excluziune, de marginalizare din diverse motive, problematică ce necesită abordări multiple şi tot mai nuanţate.

Marginalizarea constituie procesul de situare a indivizilor sau a grupurilor de indivizi pe o poziţie socială inferioară sau chiar izolarea acestora. Acest fapt implică limitarea accesului lor la resursele economice, politice şi educaţionale ale colectivităţii implicit ale societăţii în care respectivii indivizi trăiesc. Din această perspectivă, persoanele marginalizate sunt plasate sub un nivel minim acceptat atât din punct de vedere economic şi ocupaţional cât şi de educaţie, reducându-se în acest fel posibilităţile lor de afirmare şi de participare activă la viaţa colectivităţii.

Grupurile marginale sunt de regulă compuse din săraci, şomeri, minorităţi etnice puternic discriminate, delincvenţi, persoane inadaptate sau cu handicap (Zamfir, Vlăsceanu, 1993).

2. Contextul socio-economic

Referindu-ne cu precădere la situaţia persoanelor de etnie romă, se poate constata cu uşurinţă faptul că schimbările sociale rapide apărute după 1989 au adus după sine probleme serioase şi neprevăzute în procesul de consolidare democratică a societăţii, generând astfel un proces de polarizare socială şi de marginalizare a acestora. Cauzele acestui proces au fost multiple şi au depins de mai mulţi factori printre care, cel mai important de menţionat, sunt cei sociali, economici şi politici.

În perioada postdecembristă, fenomenul de liberalizare al relaţiilor sociale a permis manifestarea identităţilor personale şi de grup provocând în acelaşi timp manifestarea prejudecăţilor şi a discriminării existente în mod latent până în acel moment. Pe de altă parte şi comportamentele deviante şi infracţionale

apărute în cadrul grupurilor minoritare au avut un impact extrem de negativ asupra imaginii şi percepţiei majorităţii şi au contribuit la formarea şi întreţinerea unor comportamente discriminatorii sau chiar rasiste.

De altfel, transformările negative la nivel economic şi scăderea dramatică a nivelului de trai au avut un aport decisiv în apariţia şi dezvoltarea fenomenului de marginalizare creând o categorie de marginalizaţi din punct de vedere economic.

Problemele cu care se confruntă copiii romi sunt numeroase şi complexe şi nu există soluţii rapide. Toate studiile referitoare la condiţiile de locuit din comunităţile rome arată că, în cazul copiilor romi, acestea se află sub nivelul standard, prezentând riscuri directe pentru sănătatea lor. Starea de sănătate a copiilor romi face ca mulţi dintre ei să nu meargă la şcoală sau să o abandoneze ulterior. Sărăcia extremă afectează şi rata de cuprindere şi frecvenţa şcolară. O familie numeroasă ce trăieşte în sărăcie, cum este cazul multor familii rome din ţară, reuşeşte cu greu să acopere costurile ascunse ale educaţiei. Îmbrăcămintea, cărţile, încălţămintea ş.a.m.d. sunt deseori prea scumpe pentru aceste familii, fiind pentru ei mai degrabă obiecte de lux decât bunuri de primă necesitate. În familiile fără venit, adulţii încearcă uneori să depăşească situaţia dificilă trimiţându-şi copiii la muncă de mici. Copiii mai mari sunt deseori însărcinaţi să aibă grijă de fraţii lor mai mici. Acestea sunt doar câteva din nenumăratele probleme din sfera sănătăţii şi protecţiei ce ţin copiii romi departe de şcoală (Crai, 2009).

Fiind slab calificaţi profesional, romii au fost grav afectaţi de şomaj iar acest fapt, coroborat cu politica pronatalistă aberantă a vechiului regim, a atras după sine consecinţe extrem de grave precum lipsa de igienă a locuinţei, dificultăţi în realizarea igienei personale, riscuri privind sănătatea, intimitatea şi promiscuitatea precum şi greutăţi în ceea ce priveşte socializarea şi educaţia copiilor şi adolescenţilor romi. De fapt, tot din cauza nivelului de trai foarte scăzut, multe familii de romi au renunţat să-şi mai trimită copiii la şcoală. Astfel, devine uşor de observat faptul că inegalitatea șanselor s-a interpus dramatic negativ în dezvoltarea timpurie a copiilor romi.

La acea vreme, MECTS a elaborat și implementat în parteneriat cu alte organisme (UNICEF, Romani Criss, Fundatia Pheonix si alte ONG-uri) o serie de proiecte care vizau stimularea participării copiilor romi la activitățile școlare, pentru evitarea abandonului școlar și integrarea lor cu succes în societate. Tot pentru asigurarea creşterii nivelului de integrare şi educaţie a copiilor romi, a fost demarat proiectul Șanse Egale care şi-a propus implementarea de modele de dezvoltare școlară, facilitarea schimbării instituționale și stimularea participării elevilor dar și a părinților de etnie roma la viața școlară.

De asemenea, o influenţă pozitivă asupra venirii la şcoală a copiilor romi a avut-o condiţionarea alocaţiei în funcţie de frecvenţa şcolară, însă, în acest fel nu s-a stimulat și creșterea calității actului educaţional.

Indiferent de paradigma în care plasăm analiza problemei accesului la o educație de calitate, variabila „încredere în educație" este una centrală. În lipsa încrederii în educaţia formală, sistemul educaţional devine nefuncţional, iar educaţia în familie ajunge să poată fi privită ca alternativă în cazul unora dintre părinţii romi (Iosivescu, Rogojinaru 2000).

3. Strategii eficiente de păstrare a romilor în şcoli

Accesul la o educaţie de calitate pentru copiii romi reprezintă o problemă complexă care necesită o abordare comprehensivă. Complexitatea problemei decurge din varietatea contextelor educaţionale în care se desfăşoară educaţia copiilor romi în prezent, dar şi din influenţa unor factori de mediu, socio-economici cu impact direct sau mediat asupra educaţiei formale (Cherata, 2005).

Găsirea de soluții la problema inserției școlare și sociale a copiilor romi reprezintă o prioritate pentru politicile sociale de stat.

Din acest motiv, în Strategia Guvernului de Incluziune a persoanelor de etnie romă sunt prevăzute mai multe direcții de acțiune în ceea ce privește educația copiilor romi. Iniţierea şi dezvoltarea unor programe destinate îmbunătăţirii situaţiei socio-economice a elevilor romi în aspectele care blochează incluziunea educaţională (hrană, haine, condiţii de locuire, stare de sănătate), inclusiv prin furnizarea de suport pentru îmbunătăţirea situaţiei economice a familiei sau asigurarea de transport gratuit zilnic de acasă la şcoală și invers. Astfel de programe sunt menite să stimuleze participarea şcolară, să reducă absenteismul, precum şi să sprijine accesul copiilor aparţinând minorităţii rome la o educaţie de calitate. Dintre cele mai importante sunt:

- Extinderea/dezvoltarea programelor de tip „Şcoală după şcoală" la nivelul comunităţilor unde ponderea elevilor romi este semnificativă, precum şi stimularea finanţării de către autorităţile publice centrale şi/sau locale a participării la aceste programe a copiilor romi (inclusiv a altor categorii de copii vulnerabili în faţa excluziunii educaţionale).

- Facilitarea şi stimularea participării la educaţie timpurie a copiilor romi (consiliere parentală, hrană furnizată copiilor defavorizaţi la grădiniţă etc.).
- Continuarea măsurilor afirmative în domeniul educaţiei. Acordarea, în continuare, de facilităţi şi locuri distincte pentru tinerii romi care doresc să urmeze învăţământul preuniversitar liceal, profesional sau postliceal, precum şi instituţii de învăţământ superior, incluzând masterate şi doctorate.
- Continuarea implementării unor programe de formare a cadrelor didactice care lucrează în unităţi de învăţământ cu copii aparţinând minorităţii rome, inclusiv cu cele care predau istoria şi cultura romilor.
- Asigurarea predării limbii romani şi a istoriei romilor la toate nivelurile educaționale, acolo unde există o cerere suficientă în acest sens.
- Continuarea implementării unor programe de formare a mediatorilor şcolari şi creşterea ponderii angajării acestora în sistemul educaţional. Formarea de mediatori şcolari romi (cu precădere absolvenţi de liceu cu diplomă de bacalaureat; pentru comunităţile tradiţionale, persoane provenite din comunitate şi vorbitori ai limbii romani).
- Conceperea şi implementarea unor programe şi activităţi de educaţie parentală şi de încurajare a participării părinţilor romi la procesul educaţional din şcoală şi din afara ei. Monitorizarea activităţii şi a grupurilor/comitetelor locale de sprijin pentru îmbunătăţirea accesului la educaţie al grupurilor dezavantajate.
- Amenajarea spaţiilor şcolare şi dotarea şcolilor în care învaţă cu preponderenţă elevi romi, cunoscut fiind faptul că în aceste şcoli spaţiile şi dotările sunt inferioare din punct de vedere calitativ în comparaţie cu alte şcoli.
- Asigurarea transportului şcolar pentru elevii romi care locuiesc în zone marginale şi îndepărtate ale localităţilor.
- Campanii de combatere şi prevenire a discriminării în şcoli şi medierea conflictelor apărute în sistemul educaţional, cu implicarea elevilor sau a părinţilor aparţinând minorităţii rome.
- Realizarea de activităţi extraşcolare cu elevi şi copii romi şi ne-romi pentru deprinderea şi stimularea relaţiilor interetnice.
- Monitorizarea cazurilor de abandon şcolar şi intervenţie prin furnizare de servicii de consiliere elevilor romi aflaţi în risc de abandon şcolar şi familiilor acestora. (Strategia Guvernului României de Incluziune a Cetăţenilor Români Aparţinând Minorităţii Rome pentru perioada 2014-2020)

La nivelul instituțiilor de învățământ se pot adapta aceste măsuri, coroborându-le cu strategii personalizate, în funcție de nevoile specifice ale fiecărei școli.

4. Concluzii

Nevoia unei strategii guvernamentale de îmbunătăţire a situaţiei romilor care să formuleze principiile directoare şi care să aibă direcţii de acţiune concertate (administraţie, servicii sociale, dezvoltare comunitară, justiţie, comunicare şi participare civică etc.) este un fapt incontestabil. În acest context, stimularea participării la educaţie a copiilor romi constituie o prioritate în rezolvarea problemelor sociale cu care se confruntă această etnie (coord. Jigău, 2002).

În România, ca stat unitar și indivizibil, dacă un cetățean român de orice etnie are o problemă de integrare socială, atunci autoritățile publice au obligația legală de a identifica motivele problemei și de a găsi soluția pentru rezolvarea ei. Societatea civilă și cetățeanul respectiv însuși au obligația morală de a conlucra cu autoritățile publice pentru rezolvarea problemei (Nicu, 2014, p. 23).

Implicarea efectivă a autorităților în sprijinirea familiilor rome de a-și asigura o viață decentă, prin cursuri de pregătire profesională, asigurarea de locuri de muncă, rezolvarea situațiilor neclare privind actele de identitate și de proprietate, inclusiv consilierea acestora privind viitorul copiilor, pot contribui la ameliorarea situației acestora și implicit la cea a copiilor lor.

Copiii romi trebuie să se bucure, la fel ca toți ceilalți, de satisfacerea nevoilor lor emoționale și educaționale. Acest lucru poate fi posibil prin implicarea lor directă în activități comune împreună cu părinții și educatorii, punându-se accentul, cu preponderență, pe nevoia fiecărui copil de a fi văzut, ascultat, înțeles și apreciat.

Acești copii trebuie să beneficieze de oportunitatea de a participa la ateliere de creație, workshopuri, activități sportive, care le asigură implicarea activă în cadrul acestor tipuri de activități centrate pe cunoaștere și autocunoaștere, dezvoltare personală, cooperare și stimulare aptitudinală și vocațională. În acest fel se pot dezvolta aptitudini de comunicare și abilități necesare adaptării la mediul social, asigurându-se în acest fel o ulterioară inserție pe piața muncii.

În acest sens statul român, prin autoritățile care îl reprezintă, trebuie să se asigure de concursul tuturor actorilor sociali, economici şi culturali pentru prevenirea şi combaterea discriminării instituţionale şi sociale. Problema păstrării identităţii etniei romilor trebuie tratată ca o prioritate prin asigurarea şanselor egale pentru atingerea unui standard decent de viaţă şi stimularea participării etniei romilor la viaţa economică, socială, culturală, educaţională şi politică a societăţii.

O politică socială coerentă și susținută, la nivel național și local, este singura soluție pentru schimbarea situației romilor, oferirea unui viitor mai bun copiilor și posibilitatea de a se bucura de drepturile pe care le au.

Bibliografie

1. Crai, E. V. (2009). *Copiii romi - de ce nu le auzim vocea?*. Bucureşti: UNICEF, Buletin informativ, Nr. 4.
2. Cherata, L. (2005). *Integrarea europeană și problema romilor*. Craiova: Arves.
3. Ciolan, L. (2000). *Pași către școala interculturală, Colecția șanse egale.* București: Editura Corint.
4. Ionescu, V., Sărău, G., Stanciu, F. (2004). *Ghid de practici pozitive pentru educația copiilor romi*, Romani Criss, Bucureşti: Artprint.
5. Iosivescu, S., Rogojinaru, A. (2000). *Parteneriat și dezvoltare școlară în comunități cu romi*, Colecția șanse egale, Bucureşti: Editura Corint.
6. Jigău, M. (Coord.). (2002). *Participarea la educație a copiilor romi*. București: UNICEF România.
7. Nicu, A. L. (2014). *Fenomenul administrativ și integrarea socială a romilor. Discriminarea pozitivă - un mijloc real de integrare socială?*. Craiova: Sitech.
8. MECT. (2003). *Parteneriatul strategic MECT-UNICEF în educația copiilor romi*. București: Editura Vanemonde.
9. *Strategia Guvernului României de Incluziune a Cetăţenilor Români Aparţinând Minorităţii Rome pentru perioada 2014-2020*.
10. Zamfir, C., Vlăsceanu, L. (1993). *Dicționarul de sociologie*. București: Editura Babel.
11. Zamfir, C., Zamfir, E. (1993). *Țiganii între ignorare și îngrijorare*. Bucureşti: Editura Alternative.

IISUS HRISTOS ȘI TÂNĂRUL BOGAT
JESUS CHRIST AND THE RICH YOUNG MAN

Asist. univ. dr. MIHAI CIUREA
Facultatea de Teologie Ortodoxă, Universitatea din Craiova

Rezumat
Iisus Hristos și tânărul bogat (cf. Matei 19, 16-30, Marcu 10, 17-31), numit de asemenea și dregătorul bogat (cf. Luca 18, 18-30) este un episod din literatura sinoptică ce vorbește despre bogăție, sacrificiu, credință, mântuire, viața veșnică și lumea viitoare. Acest om vine la Iisus și Îl întreabă în mod sincer ce ar trebui să facă pentru a câștiga viața veșnică. Iisus cunoștea faptul că omul căuta o cale de a-și câștiga mântuirea corespunzătoare propriilor convingeri. El crezuse că „Învățătorul cel Bun" i-ar fi putut da o sarcină specifică ori o lucrare anume de îndeplinit o singură dată care să-i asigure viața veșnică. Însă Iisus Hristos i-a dat ceva ce necesita smerenie și sacrificiu de sine și anume să-și pună întreaga sa viață în puterea Sa..
Cuvinte cheie: *Învățător, bogăție, porunci, mântuire, sacrificiu*

Abstract
Jesus Christ and the rich young man (cf. Matthew 19: 16-30, Mark 10: 17-31), also called the rich ruler (cf. Luke 18: 18-30) is an episode in the synoptic literature that deals with Wealth, Sacrifice, Faith, Salvation, Eternal life and the World to Come. This man comes to Jesus and asks Him sincerely what actions could bring him to the eternal life. Jesus knew that this man was looking for a way to earn his salvation on his own terms. He may have thought that the "Good Master" would give him a specific task or work to carry out once, and that would confirm to him eternal life. But Jesus Christ gave him something that required him to humble and sacrifice himself and bring his entire life under His authority.
Key words: *Master, wealth, commandments, salvation, sacrifice*

Episodul întâlnirii dintre Iisus Hristos și tânărul bogat (*cf.* Matei 19, 16-30; Marcu 10, 17), care pare să fi fost un fruntaș al comunității (gr. *tis archon*; *litt.* „un cârmuitor"/„un dregător"/„una dintre căpetenii"; *cf.* Luca 18, 18-30), ne lansează o provocare al cărei ecou răzbate până în societatea contemporană: care este raportul creștinului cu bogăția și unde trebuie căutate modelele de urmat (răspunsuri, soluții, maeștri etc.) pentru un tânăr preocupat de viața spirituală și de mântuirea sa (Balca, 1956). La Marcu și Luca, personajul pare să fie mai în vârstă, fiindcă mărturisește că a păzit poruncile încă „din tinerețe", de unde înțelegem cel puțin trei lucruri esențiale: are deja o bogată experiență spirituală; deși a pus în practică poruncile Decalogului, totuși simte o nemulțumire profundă, se simte neîmplinit, soluția dobândirii vieții veșnice îi scapă; devine un simbol al poporului ales, care conștientizează că este ceva în plus față de Legea mozaică, sau, mai bine spus, Cineva capabil să-i aducă alinare (Bădiliță, 2015. *Marcu*, p. 342). În toate cele trei Evanghelii sinoptice, întâlnirea urmează imediat după episodul *Iisus și copiii/ pruncii* (*cf.* Matei 19, 13-15; Marcu 10, 13-16; Luca 18, 15-17), ceea ce cuprinde în sine un crescendo teologic de la inocența copilăriei la frământările adolescenței și, în final, la responsabilitatea vârstei maturității. În primele comunități creștine se vor fi ivit cu siguranță și dispute cu privire la ideea de autoritate, dar și unele legate de raportul mântuire-bogăție. Protagonistul episodului de față este preocupat cu sinceritate de o întrebare fundamentală: *cum se poate dobândi viața veșnică?* Aceasta reflectă, în bună măsură, mentalitatea iudaică a epocii: deși de o totală bună credință, personajul își închipuia că va afla de la Iisus o „rețetă" sigură, valabilă pentru toți oamenii, menită să-i deschidă porțile cerului. Astfel de „pelerinaje spirituale" erau frecvente în societatea antică (*e.g.* Iosif Flavius, Sfântul Iustin Martirul și Filosoful, Fericitul Augustin etc.). Tinerii treceau de la un învățător la altul, de la un curent filosofic la altul, chiar de la o religie la alta, până când considerau că au descoperit doctrina soteriologică și mediul adecvate. Pierre Hadot (1995) a scris o excelentă monografie despre dimensiunea propedeutică a filosofiei în Antichitatea târzie, ca exercițiu spiritual.

În iudaismul tradițional, *bogăția* era văzută ca efect al binecuvântării divine: omul devine bogat întrucât este iubit de Dumnezeu și, invers, sărăcia constituie un blam, o pedeapsă, o stare dezonorantă. Și aici Iisus răstoarnă axiologia: bogatului îi va fi mult mai greu decât săracului să se mântuiască, pentru că cel care a reușit să se desprindă de grijile lumești se poate consacra în totalitate lui Dumnezeu (Bădiliță, 2016, p. 556). Deprins cu afirmațiile categorice ale fariseilor, izvorâte din (auto)suficiența lor, tânărul are nevoie de un răspuns imediat și precis. Inițial, Iisus răspunde înșirând preceptele veterotestamentare ale Decalogului, poruncile cuprinse în Legea lui Moise: „Să nu ucizi, să nu săvârșești adulter, să nu furi, să nu mărturisești strâmb; cinstește pe tatăl tău și pe mama ta și să iubești pe aproapele tău ca pe tine însuți" (Matei 19, 18-19; *cf.* Ieșire 20, 12-26; Deuteronom 5, 16-20; Levitic 19, 18). Dar omul nu este mulțumit! Dacă *numai atât* trebuie făcut pentru „a intra în viață", atunci el și-a îndeplinit datoria în mod exemplar. Dar, cu toate acestea, se simte neîmplinit. Ca drept dovadă a acestui fapt, încă mai caută răspunsuri. În acest moment, punctul culminant al dialogului, Iisus „ridică ștacheta", aducând-o la nivelul perfecțiunii. Pentru a atinge desăvârșirea, subiectul trebuie să fie dispus să-și împartă toată avuția săracilor. La această „provocare" finală candidatul pică „examenul desăvârșirii", stârnind deopotrivă compasiune și simpatie. Deși Mântuitorul intuiește în el aspirația spre desăvârșire și îl privește cu condescendență (*cf.* Marcu 10, 21), totuși dialogul

avut îi va înșela tânărului așteptările, întrucât nu va primi răspunsul dorit. Ceea ce îi ceruse, în definitiv, Domnul era să se prefacă dintr-un adept fidel al Legii într-un „om nou”, capabil de sacrificiu.

În Evanghelia după Marcu (*cf.* 10, 17), personajul este descris ca „alergând” (gr. *prosdramon*) la Iisus, ceea ce denotă un interes extrem, nedisimulat, o urgență de ordin existențial, apoi „îngenuncheat înaintea Lui” (gr. *gonypeteras auton*), umilindu-se și smerindu-se, deși nu-I cere lui Iisus vreun miracol sau vreo vindecare. Consultarea lui Iisus nu reprezintă o simplă „mondenitate”, un simplu moft, ci un lucru cu adevărat important, de care depinde nu doar liniștea sufletească a celui preocupat, ci întreaga sa viață. Vorbitorul Îl numește pe Iisus „Învățător bun” (*cf.* Marcu 10, 18), folosind o chemare necunoscută pentru rabinii din Palestina, dar cunoscută în lumea grecească, sub forma *o agathe* = „o, bunule!” sau *o beltiste* = „o, îmbunătățitule!”. Personajul folosește acest epitet, după cum tâlcuiesc anumiți Părinți, ca o reacție de admirație și prețuire la bunătatea și delicatețea Mântuitorului față de copiii din relatarea precedentă (și nu numai). „Unul este Cel Bun” (gr. *heis estin ho agathos*) este răspunsul inițial al lui Iisus la întrebarea tânărului preocupat de viața veșnică (*cf.* Matei 19, 20). Formula propusă de textul mateean este destul de enigmatică și se referă probabil la faptul că binele nu există în sine, ca abstracțiune, ci este reflectarea în viața cotidiană a relației personale cu Dumnezeu, de unde și concluzia imediată: a face binele înseamnă a aplica zilnic, în viața proprie, poruncile. La Marcu apare o cu totul altă formulare: „De ce mă numești *bun*? Nimeni nu este bun în afară de unul singur: *Dumnezeu*”. Pentru că se află în fața unui iudeu, Iisus îi răspunde ca atare, subliniind unicitatea și transcendența lui Dumnezeu. În împrejurarea de față, evitând să se descopere sub chipul dumnezeirii Sale, Domnul se înfățișează ca „un simplu om”, respingând calificativul de „bun”: „Pentru că tânărul a venit la El ca la un simplu om, ca la unul din cei mulți, ca la un învățător iudeu. De aceea și Hristos îi vorbește ca om. Totdeauna Hristos vorbește cu cei care vin la El potrivit socotinței ce o au ei despre El” (Ioan Gură de Aur, 1994, p. 726).

După învățătura iudaică, „viața veșnică” este viața veacului viitor, care începe cu învierea morților. După învățătura lui Iisus, viața veșnică se dăruiește de către Dumnezeu deja din prezent, ca să se continue în viitor, fără să fie împiedicată de faptul biologic al morții. Acest înțeles al vieții domină în Evanghelia după Ioan și coincide, în fond, cu înțelesul Împărăției lui Dumnezeu la sinoptici (Karavidopoulos, 2001, p. 252). După Bădiliță (2015. *Matei*, p. 347), secvența „să intri în viață” (gr. *eis ten zoen eiselthein*; *cf.* Matei 19, 17), deși pare neobișnuită pentru noi, este plină de semnificații și sugerează cel puțin trei lucruri: în primul rând, evită logica mercantilă a tânărului (*cf.* lat. *do un des* = „îți dau ce tu îmi dai”, adică dăruiesc cu scopul de a fi recompensat). „Viața veșnică” nu este o „marfă” dobândită în urma unei „investiții” (de timp, de energie, de „faceri de bine” etc.). Asemănarea cu Hristos nu este despre „a face”, ci despre „a fi”; în al doilea rând, Iisus vede inițierea în „Viață” (*i.e.* „Viața adevărată”, *cf.* Ioan 14, 6) ca pe o re-naștere spirituală (intri în Viață ca un prunc nou-născut, *cf.* Ioan 3, 3-8); în al treilea rând, nu trebuie ignorat aspectul dinamic al acțiunii: „a intra în viață” înseamnă a începe un drum, de cele mai multe ori periculos, plin de obstacole și de încercări, care până la urmă duce spre o destinație. Tânărul bogat trebuie să intre hotărât pe acest „drum” dacă dorește cu adevărat să ajungă *undeva*. Altminteri, va trebui să se mulțumească cu ceea ce îi oferă viața aceasta prozaică, statică, fără destinație „de veci”. O frumoasă rugăciune la Nașterea Maicii Domnului spune următoarele: „Pe noi, cei căzuți *pe cale* din pricina împiedicării de pietrele patimilor ne ridică, Preabinecuvântată, ușurând *drumul nostru* prin adăparea din dulceața cuvintelor dumnezeiești. Potopul patimilor tulbură neîncetat mintea noastră, nelăsându-ne a vedea întru limpezime voia cea dumnezeiască. Pentru aceasta, Te rugăm să oprești valurile ispitelor și să ne îndreptezi pe noi *spre limanul* cunoștinței de Dumnezeu”.

De remarcat faptul că „Învățătorul” (gr. *ho Didaskalos*) insistă pe buna „funcționare” socială a omului. La Mantzaridis (2006) și Ică jr. (2002) găsim o descriere teologică pertinentă despre Biserică și problemele sociale (gândirea socială a Bisericii). Recomandările pot fi rezumate astfel: nefacerea de rău și respectarea părinților asigură „mântuirea” oricărui evreu credincios, însă aceste „virtuți” nu implică vreun sacrificiu. „A face”, după cum spuneam nu înseamnă „a intra în Viață”. Pasul decisiv vine odată cu „a fi” și este făcut prin sacrificiu de sine: virtutea „comună” poate fi depășită în momentul în care omul renunță la ceva al său pentru a intra în Viața adevărată (*cf.* Ioan 14, 6) sau, altfel spus, din dragoste față de Dumnezeu, singurul care este Bun. În mod concret, tânărul este îndemnat să renunțe la avere, ca semn al sacrificiului său. Ceea ce i se cere de către Iisus este, în primul rând, dăruirea totală, deci nu îndeplinirea unei anumite acțiuni, ci adoptarea unei atitudini. Și tocmai în aceasta constă deosebirea dintre spiritul Legii și duhul cel nou al Evangheliei. Adjectivul „desăvârșit” (gr. *teleios*; *cf.* Matei 19, 21) trimite la modelul Tatălui ceresc (*cf.* Matei 5, 48) și descrie condiția ucenicilor lui Iisus: precizarea idealului de atins (*i.e.* „desăvârșirea”) presupune soluția atingerii acestuia: „Urmează-mi!” (gr. *akolouthei moi*). Scena trebuie citită în paralel cu episoadele „recrutării” primilor ucenici. Ucenicii sunt părtași cu Iisus la „noua geneză” („înnoirea lumii” - gr. *palingenesiai*, *cf.* Matei 19, 28, termen compus de la *palin* = „din nou” și *genesis* = „naștere”, adică „re-

naștere/ naștere din nou"; *cf.* Tit 3, 5: „regenerare personală prin Botez"), inaugurată și săvârșită parțial de prima Venire a Mântuitorului la „plinirea vremii" (*cf.* Galateni 4, 4), care se va desăvârșire la a doua Venire, în slavă, dublată de Judecata finală.

Poate în niciun alt loc din literatura evanghelică nu apare atât de evidentă dificultatea trecerii de la regimul perfect delimitat și închis al Legii (aflat sub semnul unei aparente securități) la etapa harului, a libertății creștine, larg deschise asupra necunoscutului și tocmai de aceea „bântuite" de vântul tuturor neliniștilor și schimbărilor. În etapa dominată de Lege, cel care respecta cu strictețe „poruncile" se socotea vrednic de mântuire și, ca atare, ferit de orice îndoială. În perioada harului, așezată sub semnul libertății creatoare, omul este pus în situația de opta continuu între mai multe căi și de a răspunde la chemări care uneori îi depășesc puterile. De aici și întrebarea justificată a apostolilor („Dar cine poate să se mântuiască? – Matei 19, 25), precum și aparenta nesiguranță legată de urmarea lui Hristos (Manoilescu-Dinu, 2004, p. 437). Cu toate acestea, noțiunea nu trebuie extrapolată și generalizată. Sărăcia nu duce automat la desăvârșire, după cum nici bogăția nu duce automat la eșec. Tânărul bogat reprezintă un caz special, pentru care Iisus propune o anumită „cale" spre mântuire. Sfântul Teofilact al Bulgariei (2002, p. 355) descrie diversitatea „averilor", adică a patimilor: „Deci, sârguiește-te și tu și vinde averile tale și dă-le săracilor. Iar averile sunt: pentru cel mânios – mânia, pentru cel desfrânat – așezarea cea desfrânată, pentru cel ce pomenește răul – pomenirea de rău. Deci, pe acestea vinde-le și le dă demonilor, celor săraci și lipsiți de tot binele, întorcând adică patimile la făcătorii de patimi și atunci vei avea comoară pe Hristos în Cerul tău – adică în mintea ta cea duhovnicească". Aici avem de-a face cu un om „însetat de viața veșnică", credincios practicant, care pune în aplicare preceptele religiei sale, dar care îi vede insuficiența și tânjește spre mai mult. În acest moment, singurul său „handicap" este averea. Aceasta nu înseamnă că el nu se va mântui, ci mai degrabă că îi va fi foarte greu să ajungă la *desăvârșire*. Cazul său stârnește, într-un anumit fel, compasiune și simpatie: el pleacă trist, dar nu învins, ca un elev care a luat examenul cu o notă onorabilă, nu însă cu nota maximă. Dar uneori „le mieux est l'ennemi du bien!". În definitiv, Iisus nu demonizează bogăția și nu o depreciază (așa cum o vor face ideologiile moderne de stânga) în sensul cel mai strict al cuvântului, ci pur și simplu răstoarnă viziunea asupra avuției, în sensul că o detașează de ideea de mântuire. Sărăcia, înțeleasă nu ca mizerie, ci ca detașare/eliberare de lucruri inutile, devine condiția apostolică *par excellence*. „Avuția" despre care vorbește aici Iisus nu trebuie confundată cu bogăția în sensul ideologizat al materialismului. Pericolul care îl pândește pe cel înrobit și obsedat de averile lumești (care poate fi și „bogatul" și „săracul" arivist) este acela de a pierde mântuirea pentru că nu are dispoziția necesară apropierii de Dumnezeu. De multe ori, atât sărăcia cât și bogăția oamenilor îi ține complet rupți de Dumnezeu, ceea ce este la fel de tragic. Așadar, nu trebuie să considerăm, în mod simplist și naiv, că sărăcia materială este o virtute, iar bogăția materială un handicap, din perspectiva mântuirii. Ar fi o răstălmăcire marxistă nedreaptă a textului nostru. Aici Mântuitorul vorbește despre o „golire" a sufletului de cele materiale pentru a putea primi bogăția incomensurabilă a prezenței divine, dar și despre acceptarea harului divin, care lucrează neîncetat, ca prim pas spre mântuirea noastră. Cu referire la spusele Domnului despre bogăție, Sfântul Isaac Sirul (1981, p. 479) afirmă, în Epistola IV, următoarele: „Să te faci mort de toate avuțiile tale și așa vei viețui întru Mine. Ieși din lumea cea veche a patimilor și așa vei intra în lumea cea nouă a Duhului. Înlătură și dezbracă cunoștința de multe feluri și vicleană și așa vei îmbrăca cunoștința simplă a adevărului. Căci spunându-i ia crucea ta, Domnul l-a învățat să moară tuturor celor din lume. Și când a omorât în sine pe omul cel vechi, sau patimile, i-a spus: *Vino și urmează-Mi Mie (Matei 16, 24)*".

Este, așadar, o deosebire de nuanță, care are însă o importanță capitală. Bogat este nu atât cel care posedă avuții, cât cel pentru care averea constituie preocuparea dominantă, axa și singurul său scop în viață, cel care, încrezându-se peste măsură în asemenea bunuri, se dezumanizează și ajunge să le închine efectiv un adevărat cult. Sfântul Ioan Gură de Aur (1994, p. 731-732) vorbește în partea morală a Omiliei a XIII-a la Evanghelia după Matei despre obsesia celor iubitori de arginți, arătând cum cei cuprinși de această patimă sunt atât de înnebuniți încât vor să se transforme în aur și marea și pământul: „Dar cum ajungi să-ți scoți din suflet pofta de câștig? Dacă te gândești că nu-ți va înceta pofta de câștig atâta vreme cât ești bogat, atâta vreme cât te topești de dorința de a avea mai mult. Odată scăpat de averi, vei pune capăt și acestei boli. Nu umbla, dar, după cât mai multe averi, ca să nu umbli după lucruri ce nu le poți atinge, ca să nu te îmbolnăvești de o boală fără leac, ca să nu ajungi un om vrednic de milă, înnebunit după averi. Răspunde-mi la întrebarea aceasta: Cine se chinuie și suferă: Cel care dorește mâncăruri și băuturi scumpe și nu-și poate satisface pofta cum vrea sau cel care nu are această poftă? Negreșit, cel care poftește, dar nu poate să aibă parte de ce poftește. Atât este de dureros să nu-ți poți satisface pofta când poftești ceva și să nu bei când îți este sete, că Hristos, vrând să ne descrie chinul din iad, ni l-a zugrăvit sub chipul unui om care nu-și poate satisface dorința; ne-a dat ca pildă pe bogatul care se pârjolea de sete; dorea o picătură de apă și n-o putea avea; așa se chinuia. Deci omul care disprețuiește banii și averile pune capăt poftei; iar cel care vrea să se

îmbogățească și umblă după cât mai multe bogății își aprinde și mai mult pofta și n-o stinge niciodată; de-ar câștiga mii de talanți, poftește alții tot pe atât de mulți; de-i câștigă și pe aceștia, poftește alții de două ori pe atâția; și, mergând tot așa înainte, dorește ca totul să i se prefacă în aur: și munții și pământul și marea. Este înnebunit de o nebunie nouă și înfricoșată, care nu poate fi niciodată stinsă. Și ca să cunoști că răul acesta nu-l oprește, adăugându-i mereu noi averi, ci luându-i averile, ia aminte la cele ce-ți spun: Dacă ți-ar veni vreodată pofta nebunească să zbori și să mergi prin văzduh, spune-mi cum ți-ai potoli pofta aceasta nebună? Ți-ai face, oare, aripi, ți-ai construi, oare, alte mijloace de zburat sau ți-ai convinge mintea că dorești lucruri imposibile și că nu trebuie să încerci așa ceva? Negreșit că ți-ai convinge mintea. Dar e cu neputință să zbori, mi-ai răspunde. Dar e mai cu neputință să afli hotar poftei acesteia. Este mai ușor ca oamenii să ajungă să zboare, decât să pună capăt poftei de averi prin adăugirea de averi. Când cele poftite sunt cu putință se poate pune capăt poftei prin satisfacerea poftei; dar când cele poftite sunt cu neputință, un singur lucru trebuie să urmărim: să îndepărtăm de la noi pofta; altfel nu-i cu putință să-ți liniștești sufletul. Așadar, ca să nu ne chinuim zadarnic sufletul, să părăsim dragostea de averi, care ne supără necontenit și niciodată nu poate să tacă, și să ne îndreptăm spre o altă dragoste, care ne face fericiți și are multă ușurință. Să dorim comorile cele de sus! Nici oboseala nu-i atât de mare, iar câștigul, nespus. E cu neputință să nu izbutești când priveghezi cât de cât, când ești cu mintea trează, când disprețuiești averile, după cum neapărat trebuie să pierzi comorile cele de sus când ești robit de averi și înlănțuit de ele”.

Bibliografie

1. Aland, B., Aland, K., Black, M., Martini, C. M., Metzger, B. M., Wikgren, A. (1994). *The Greek New Testament*. Sttutgart: Deutsche Bibelgesellschaft/ United Bible Societies.
2. Aland, B., Aland, K., Karavidopoulos, J., Martini, C., Metzger, B.M. (1998). *Novum Testamentum Gaece et Latine*. Sttutgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
3. Aland, K. (1997). *Synopsis Quattuor Evangeliorum: Locis parallelis evangeliorum apocryphorum et patrum adhibitis*. Sttutgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
4. Anania, V.B. (2001). *Biblia sau Sfânta Scriptură*, București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române.
5. Balca, N. (1956). Tinerii din Evanghelie. *Glasul Bisericii*, Nr. 8-9, 412421.
6. Bădiliță, C. (2015). *Noul Testament. Evanghelia după Marcu*, *Ediția a II-a bilingvă, Traducere inedită și comentariu*. București: Editura Vremea.
7. Bădiliță, C. (2015). *Noul Testament. Evanghelia după Matei, Ediția a II-a bilingvă, revăzută și adăugită, Introduceri, traducere, comentariu și note patristice*. București: Editura Vremea.
8. Bădiliță, C. (2016). *Noul Testament. Evanghelia după Luca*, *Ediție bilingvă, Introduceri, traducere inedită, comentariu și note patristice*. București: Editura Vremea.
9. Gură de Aur, Sf. I. (1994). Omilii la Matei. Scrieri. Partea a treia. În D. Fecioru (trad.). *Părinți și Scriitori Bisericești. Vol. 23*. București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române.
10. Hadot, P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique?* Paris.
11. Ică jr., I. (2002). Biserică, societate, gândire în Răsărit, în Occident și în Europa de azi. În I. Ică jr., G. Marani (coord.) *Gândirea socială a Bisericii. Fundamente-documente-analize-perspective* (p.17-54). Sibiu: Editura Deisis.
12. Karavidopoulos, I. (2001). *Comentariu la Evanghelia după Marcu*. București: Editura Bizantină
13. Manoilescu-Dinu, N. (2004). *Iisus Hristos Mântuitorul în lumina Sfintelor Evanghelii*. București: Editura Bizantină.
14. Mantzaridis, G. (2006). *Morala creștină. Vol. II*. București: Editura Bizantină.
15. Sirul, Sf. I. (1981). Cuvinte despre sfintele nevoințe. În D. Stăniloae (trad.) *Filocalia sfintelor nevoințe ale desăvârșirii, vol. X*. București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române.
16. Teofilact, Sf. (2002). *Tâlcuirea Sfintei Evanghelii de la Matei*. București: Editura Sofia.

HOMOGENEITY: GLOBALISATION, ELT, AND BUSINESS ADMINISTRATION
OMOGENEITATE: GLOBALIZARE, PREDAREA LIMBII ENGLEZE ŞI ADMINISTRATREA AFACERILOR

Asist. univ. dr. DENISA BĂRBUCEANU
Universitatea din Craiova

Abstract

The usefulness of multilingualism has been proven along human existence, the importance of acquiring a foreign language being seen as elegancy, belonging to high class, and, the truth being said, it was the nobility which educated their children in learning a foreign language. Since early times, politics, negotiations and businesses needed individuals who possessed knowledge of a foreign language; nowadays, a foreign language is a tool, an admittance key, in the globalised world we live in. The necessity to learn and use a common, worldly recognised language, such as English, has increased over the past decades, thus English becoming synonymic to conducting a business efficiently worldwide, applying for a job abroad, managing during an interview, writing an email or an intention letter. So the need for acquiring a foreign language has always been considered of extreme importance in the development of an educated human being. The why we learn language is obvious but the how we learn a foreign language and when we start the process is interesting and challenging for both parts engaged in the act of learning /teaching a foreign language, especially when dealing with ESP vocabulary. Meeting students' needs in the process of globalisation has forced teachers to make up new ways of teaching them specific vocabulary for specific purposes.

***Key words**: globalisation, business English teaching, homogeneity*

Rezumat

Utilitatea multilingvismului a fost dovedită de-a lungul existenţei umane, importanţa dobândirii unei limbi străine fiind văzută ca o acţiune ce denotă eleganţă, aparţinând nobilimii, şi, adevărul este ca nobilimea a fost aceea care şi-a educat copiii în a învăţa a doua limbă străină . Din timpuri străvechi, politica, negocierile şi comertul au avut nevoie de persoane care vorbeau o limbă străină; în zilele noastre, lucrurile nu sunt prea diferite, o limbă străină este un instrument, o cheie de pătrundere, în lumea globalizată în care trăim. Necesitatea de a învăţa şi de a folosi o limba comună, recunoscută global, cum ar fi limba engleză, a crescut de-a lungul ultimelor decenii, astfel, limba engleză devenind sinonimică cu a desfăşura o afacere în mod eficient la nivel mondial, cu a solicita un loc de muncă în străinătate, cu a reuşi la un interviu, cu a scrie un e-mail sau o scrisoare de intenţie. Prin urmare, nevoia de dobândire a unei limbi străine a fost întotdeauna considerată de extremă importanţă în dezvoltarea unei fiinţe umane educate. De ce învăţăm limbi straine este evident, dar modul în care învăţăm o limbă străină şi când începem procesul este interesant şi provocator pentru ambele părţi implicate în actul de învăţare / predare a unei limbi străine, în special atunci când este vorba de vocabular specific. Satisfacerea nevoilor studenţilor în procesul de globalizare a forţat profesorii să descopere modalităţi noi de predare a vocabularului specializat în scopuri specifice.

***Cuvinte cheie**: globalizare , predarea englezei pentru afaceri, omogenitate*

1. Introduction

From an elitist and utilitarian perspective, the importance of acquiring a foreign language was seen as elegancy, belonging to high class, and, the truth being said, it was the nobility which educated their children in learning a foreign language. Since early times, politics, negotiations and businesses needed individuals who possessed knowledge of a foreign language. Nowadays, a foreign language is a tool, an admittance key, in the globalised world we live in.

Students have communicative competence without possessing the most correct grammar rules, as fluency prevails over accuracy. The context in which a student speaks, utters the linguistic message is important especially if s/he is in the class during an activity, or engaged in a communicative role play, or simply chatting on the internet.

There has always been a certain degree of homogeneity when involving business communication and language teaching, but also a great challenge to teach students a foreign language making use of specific vocabulary that would later help them deal with the challenges in their own life, jobs, and careers. The necessity to learn and use a common, worldly recognised language, such as English, has increased over the past decades, thus English becoming synonymic to conducting a business efficiently worldwide, applying for a job abroad, managing during an interview, writing an email or a cover letter. The *why* we learn language is obvious but the *how* we learn a foreign language and *when* we start the process is interesting and demanding for both parts engaged in the act of learning /teaching a foreign language, especially when dealing with ESP vocabulary. Meeting students' needs in the process of globalisation has forced teachers to make up new ways of teaching them specific vocabulary for specific purposes. The outcome has been a set of teaching methods and a learning doctrine combined with classroom practices which have been under continuous transformation and improvement for almost a century now.

Teaching methods have varied, with different results, the most successful ones could be considered the staple of methodology, Communicative Language Teaching, Audiolingualism, Communicative Approach, The Situational Approach, Cooperative Method, Grammar Translation Method, or the Direct Method, and the minor methods, which have found a narrower acceptance or use, The Silent Way, Total Physical

Response, Suggestopaedia, Counselling, Learning, Neurolinguistic Programming, Lexical Approach or Multiple Intelligences.

To put it crudely, in today's globalised world, most of the world population is multilingual and English represents the trade language, the universally accepted communicative tool in terms of business and business administration. Teaching business English to students in Business Administration involves a needs analysis, to set aims for each course, so that the teacher knows where to start with the specific vocabulary, related to students' occupational language needs and interests.

2. Material and Method

An ESP teacher will go beyond teaching a simple General English course, and will take into consideration facts that imply the students. Students in Business Administration are most likely going to work in the business field, having jobs ranging from junior positions to managers, staff executives, later and why not, CEOs. The age of such student is another fact to look at, are they young and in the process of studying? In which case they might be considered beginners, or are they adults having knowledge of the field? Then, an intermediate level will be suitable for them. The average students in my Business English classes are young with General English background, motivated to learn Business English to deal with future job requirements and to be able to manage in any situation given. The class atmosphere is tension free; students work with their colleagues and are highly motivated especially by the status of English in their future jobs, so the course *Business in different cultures* fits for purpose.

Also, for businesses conducted abroad, which will be the case of this study, reading and digesting materials, giving presentations or discussing in business terms in English, is essential, as different cultures have different rules, and what is generally accepted in Europe may be offensive in Asia, for example. So, the teacher's aim will be to gather adequate learning materials, identify appropriate content, emphasise and develop strategies for learning to communicate in business English, etc. So the course has to reflect the student's needs, and in order to achieve that the teacher has to plan lessons in advance, which will be balanced and targeted so as to mirror pre-course needs analysis, in a given time, using the most appropriate teaching method, or a combination of methods. Interesting topics coupled with a modern layout and design of the materials brought forth by the teacher can be a real success as students, for example in the Business Administration class, have the tendency to remember the colourful , vivacious illustrations representing, for example, a lesson which tells the student how to conduct business overseas. The lesson is funny and easy to remember with key words, or specific vocabulary that will be used and worn-out throughout the entire four-skilled lesson. In Taylor and Zeter's warning words (2011: 6) "*Conducting business overseas is full of **pitfalls**! There are many different customs regarding **etiquette**. You may make a major social **gaffe** without realizing it! It is polite to address someone by their **tile** and **surname** in many places. The handshake is recognized worldwide but in the States and Britain people generally shake hands only once, when they first meet. Be **aware** that in Japan, it is rude to make **eye contact** when shaking hands, and in many Asian countries it is **customary** to bow. If you are invited to someone s house, you should take a gift to thank them for your **hospitality.** But be careful! **Avoid** giving white flowers in Japan or clocks in China because they symbolize death. Be **conscious** of eating customs. In Europe and the States you may **offend** your **host** if you leave food on your plate. However, in Asia, a clean plate indicates you are still hungry*."

The course will integrate the four skills, namely, reading, listening, speaking and writing, so the materials, encompassing specific vocabulary, need to be clear, to the point, encouraging accurate reading and being a source of inspiration and debate for the speaking activities. A teacher has to take into account the background of his/her students regarding culture, religion, conservativeness, freedom of speech, sensitiveness, etc.

3. Teaching method

The teaching method depends heavily on teacher's beliefs and practices, the class profile and the need to be up to date, so the best way to choose a method is to study its principles and employ the m*odus operandi* to one's teaching. Taking into consideration the small number of students in a business Administration class, the Communicative Language Teaching or the CLT approach is successfully used due to its purpose. Students are allowed to express their ideas by interacting linguistically and in an unstructured way due to their knowledge, skills, attitudes and values and for real life purposes. The interaction is carried out between students, the teacher and students in a given situational context, for example *Business in different cultures*, where students are asked to have a dialogue, based on a previous task, to simulate, imitate, a real life conversation: "With a partner, act out the roles below, based on the dialogue from previous task - the previous task is a listening and complete the exercise, about two colleagues talking about a business trip -

then switch roles, use language as follows: Are you ready for your business trip?, it's customary to, I am scared I am going to' , **Student A**: 'You are going on a business trip to another country. Explain to student B that you are worried about greeting people, giving gifts. 'Student **B**: 'Your colleague is going on a business trip abroad and is worried about etiquette. Help him plan the trip' (Taylor and Zeter, 2011: 7).

4. Findings discussion and conclusions

Obviously, this helps students produce their own language in a given context and makes easier for them to use the language outside the borders of the classroom in a fluent manner and showing grammar accuracy. Errors are mildly corrected or not at all, and are seen as a natural process of learning. Another plus of the CLT is the lively emotional involvement of the student in the communication process, which takes place face to face, having a social purpose, to produce language, to utter messages and exchange opinions and information. Performing business tasks with the help of language mirrored in genuine business texts broadens the student's communicative competence by making him/her seek interactive communication opportunities.

Bibliography

1. Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Oxford: John Wiley & Sons.
2. Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
3. Nickerson, C, Planken, B. (2015). *Introducing Business English*. London: Routledge.
4. Richards, J., Rodgers T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Taylor, J, Zeter, J. (2011). *Career Paths, Business English*, Book 3, Newbury: Express Publishing Liberty House.
6. Richards, J., Renandya W. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

ROLUL TEHNOLOGIILOR DE SPRIJIN ÎN SOCIETATEA CUNOAŞTERII ŞI INFORMĂRII
THE ASSISTIVE TECHNOLOGY ROLE IN THE KNOWLEDGE AND INFORMATION SOCIETY

Asistent de cercetare dr. MARIAN PĂDURE
Universitatea „Babeş-Bolyai”, Cluj-Napoca

Rezumat

Considerăm că utilizarea tehnologiilor de acces în învăţare poate avea un impact pozitiv asupra rezultatelor / produselor învăţării, la elevii şi studenţii cu deficienţe de vedere. Demersul investigativ a avut în vedere, cu prioritate, evidenţierea modului / măsurii în care utilizare tehnologiilor de acces de către elevii şi studenţii cu deficienţe de vedere pot influenţa stilul cognitiv şi de învăţare, respectiv adaptarea la mediul de învăţare, dar şi cel general, fizic şi de viaţă.

În încercarea de a defini şi identifica un stil de învăţare particular (în funcţie de tipul deficienţei de vedere) valabil pentru persoanele cu deficienţă de vedere, putem discuta şi identifica aspecte comune şi particulare, care sunt prezente şi care fac obiectul studiului nostru. Din analizele calitative şi cantitative extrase, putem să afirmăm faptul că am identificat diferenţe semnificative la nivel intergrupal, între persoanele cu şi fără deficienţă de vedere, dar şi la nivel intragrupal, între elevii/studenţii cu/fără deficienţă de vedere.

Cuvinte cheie: *tehnologii de sprijin, societatea cunoaşterii şi informării, persoane cu deficienţe de vedere*

Abstract

We believe that using the assistive technology in learning can have a positive impact on the school results of the visual impaired students. It has been considered a priority, highlighting how the usage of the assistive technology by the visual impaired students may influence the cognitive style and learning strategies, but also the physical and the living one.

In an attempt to define and identify a particular learning style (depending on the type of visual deficiency) available for people with visual impairments, we can discuss and identify common issues and particular, that are present and they make the subject of our study. The analyze of the qualitative and quantitative statements, can lead to identify differences between people with and without visual impairments (intergroup), but also between pupils / students with / without visual impairments (intra-group).

Keywords*: the assistive technology, knowledge and information society, visual impairments people*

Tehnologia informaţiei şi comunicării (TIC) este termenul din limba română pentru cel din limba engleză: „Information and Comunication Tehnology” (ICT), fiind interşanjabil cu termenul franţuzesc „Nouvelle Technologie de l’Information et de Comunication” (NTIC), iar la noi – cu „noile tehnologii ale informaţiei şi comunicării”. Termenul a evoluat de la conceptul „Tehnologie a Informaţiei” („Information Tehnology - IT”), care se referă la elementele de bază ale tehnologiei computerizate: componente hardware şi software, precum şi la abilităţile solicitate pentru utilizarea eficientă a computerului. Noul concept „TIC” aduce o nouă dimensiune – aceea a comunicării – care, alături de informare, sunt concepute şi ca modalităţi de dezvoltare personală (Pădure, 2014).

Mediul virtual de învăţare („Virtual Learning Environment” – VLE) se caracterizează prin faptul că sistemul monitorizează activităţile elevilor, ca utilizatori ai platformei virtuale, în funcţie de setările introduse de profesor, în calitatea sa de administrator al platformei. Platforma rulează pe un server, iar elevii o accesează de pe orice terminal conectat la internet, prin intermediul unui program ce permite navigarea şi vizualizarea site-urilor de pe internet („browser”). Un astfel de software pentru clasa virtuală oferă oportunităţi de a posta cursuri, resurse bibliografice, documente, sarcini de învăţare pentru elevi, grile de autoevaluare, forumuri şi grupuri de discuţii, chat-uri, mesagerii instantanee, diverse instrumente de comunicare audio şi/sau video etc. Structura clasei virtuale se organizează în jurul a trei componente definitorii: elevul, profesorul şi exigenţele curriculare, interacţiunea didactică dintre acestea fiind susţinută de „mediatori ai învăţării”, oferiţi de platforma de lucru şi fiind influenţată de celelalte elemente ale comunităţii virtuale: membrii grupului-clasă, alte persoane implicate în formare (Glava, 2006).

Scopurile educaţiei şi formării bazate pe noile tehnologii ale informaţiei şi comunicării (TIC) nu este aceea de a demonstra că are rezultate imediate într-o întrecere cu alte tipuri de sisteme educaţionale, ci de a substitui o parte din structurile actuale cu un nou, probabil superior, spectru de performanţe, în întâmpinarea schimbărilor inerente ce au loc în cultură şi civilizaţie (Istrate, 2000).

Termenul tehnologie de acces se referă la echipamentele hardware şi aplicaţiile software cu ajutorul cărora o persoană cu (cel puţin) o dizabilitate (în cazul nostru dizabilităţi vizuale) poate utiliza Tehnologia Informaţională, respectiv computerul, cu tot ceea ce ţine de acesta, inclusiv internetul şi serviciile de comunicare aferente acestuia (CATA, 2004)[1]. Tehnologiile de acces sau asistive sunt cunoscute si sub numele de tehnologii de asistare sau tehnologii adaptive.

[1] CATA - Centrul de Asistenţă în Domeniul tehnologiilor de Acces pentru Persoane cu Deficienţe de Vedere, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Catedra de Psihopedagogie Specială, Universitatea „Babeş-Bolyai”

Tehnologia informaţională are, în general, două funcţii principale (Arion, 1996): prima ar fi aceea de a-i facilita individului *accesul* la toate activităţile pe care acesta doreşte să le desfăşoare, iar a doua - aceea de a-l *asista* pe individ în desfăşurarea acestor activităţi. Astfel, daca am transpune aceste două funcţii la grupul indivizilor cu nevoi speciale, am putea spune că: accesul prin tehnologie informaţională, presupune rezolvarea unor aspecte de adaptare ale acesteia la nevoile speciale pe care le ridică grupul de utilizatori, iar asistarea utilizatorului cu nevoi speciale în activităţile sale (de muncă, educaţie şi/sau recreere), presupune utilizarea tehnologiei informaţionale ca mijloc de suplinire a unor abilităţi reduse, datorate unor dizabilităţi.

Evaluarea centrată pe utilizator a aplicaţiilor software urmăreşte să determine confortul în utilizarea acestuia (Hale, 2000). Utilizabilitatea (lb. eng. – usability) denotă uşurinţa cu care poate fi utilizat un mecanism / instrument sau alt obiect, de către un grup specific de utilizatori, cu scopul de a atinge anumite obiective specifice (după Ardito şi colab., 2006). În interacţiunea om-calculator, termenul se referă, în general, la uşurinţa şi claritatea cu care este realizată interacţiunea cu un soft sau un web site. Usability măsoară gradul în care un produs este uşor de înţeles, uşor de învăţat, uşor de utilizat, atractiv şi este conform cu standardele şi reglementările referitoare la utilizabilitate. Indicatorii menţionaţi sunt testaţi de utilizator în momentul utilizării aplicaţiei. Prin testarea utilizatorului sau a aplicaţiei în utilizare, se pot obţine informaţii referitoare la înţelegere, învăţare şi utilizare (Balog, 2004).

Cel mai frecvent, eficienţa în utilizare este definită de trei factori, aceştia sunt: *eficacitatea* – cât de bine poate fi îndeplinită o sarcină sau o acţiune pe un site sau într-un soft, cât de uşor şi cât de repede poate fi dusă la îndeplinire o sarcină de lucru; *satisfacţia* utilizatorului ; *percepţia* asupra facilităţii cu care s-a realizat sarcina respectivă.

Testarea uzabilităţii se realizează cu scopul de a evalua sistemul sau web site-ul, în vederea adaptării la nevoile utilizatorului şi de a-l face mai accesibil şi mai uşor de utilizat. Rezultatele unei testări a uzabilităţii sunt influenţate de capacităţile şi cunoştinţele utilizatorului, dar şi de mediul şi condiţiile în care este utilizată aplicaţia (Balog, 2004).

Principalul obiectiv al tehnologiilor de acces este acela de a facilita accesul la informaţie şi la toate sistemele ce decurg din acest complex informaţional, valorificând, prin compensare, simţurile rămase valide ale persoanei cu dizabilități. Evidenţiem, astfel, o îmbunătăţire a calităţii vieţii pentru persoanele cu dizabilități, în contextul în care tehnologia oferă sprijin în domenii diverse, atât pe plan personal, cât şi profesional.

Tehnologiile au, în general, un nivel ridicat de complexitate, iar pentru o persoană cu dizabilităţi, în cazul nostru particular deficienţa de vedere, acest lucru poate fi frustrant şi, uneori, astfel de persoane renunţă la a utiliza o anumită tehnologie înainte de a începe. Factorii de personalitate, mediul social, familiar şi economic sunt direct implicaţi în sprijinirea motivaţională a persoanelor cu deficienţe vizuale.

Orice echipament este util persoanelor cu dizabilităţi şi poate fi inclus în sfera tehnologiilor de sprijin dacă îndeplineşte următoarele condiţii (Pădure, 2007): facilitează accesul la informaţia la care anterior nu avea acces independent persoana cu deficienţă de vedere; permite formarea de noi abilităţi care să îi faciliteze integrarea socială şi profesională; permite efectuarea de sarcini, relativ independent şi într-un ritm asemănător cu al unei persoane fără deficienţe; oferă suport în activităţile educaţionale şi în interacţiunile sociale.

Echipamentele tehnologice pot să inducă frustrare şi, automat, respingerea lor, dar suportul informaţional direct şi/sau indirect din partea familiei, profesorului sau chiar a producătorului respectivului echipament sau respectivei aplicaţii poate determina ulterior utilizarea sau neutilizarea acestuia. *Scherer* (1996) conturează un model al factorilor implicaţi în utilizarea sau neutilizarea tehnologiilor de sprijin de persoanele cu dizabilităţi. Modelul său, structurat pe trei nivele (Scherer, 1996) scoate în prim plan calitatea vieţii şi funcţionarea optimă a unei persoane cu dizabilităţi, ca determinantă a utilizării sau neutilizării tehnologiilor de sprijin. Primul nivel, nivelul primar: componentele care au influenţe asupra utilizării/neutilizării tehnologiilor de sprijin provin din: caracteristicile mediului în care aceste tehnologii vor fi folosite; caracteristicile persoanei, ca utilizator; caracteristicile tehnologiilor în cauză.

Caracteristicile nivelului primar sunt influenţate de către expectanţele persoanei legate de procesul personal de reabilitare/acomodare / reacomodare, nivelul al doilea. Expectanţele persoanei se prezintă sub forma unei analize subiective a situaţiei actuale a *unei persoane cu dizabilități* şi reflecţia viitoare a calităţii vieţii. Ultimul nivel, care are influenţe asupra utilizării/neutilizării tehnologiilor de sprijin este reprezentat de factorii fiziologici, psihologici şi psihosociali. Factorii acestui nivel se referă la sensul, nivelul de înţelegere şi acceptare a dizabilităţii de către persoana în cauză şi familie, dar şi de modul în care aceasta determină unele caracteristici comportamentale ale persoanei cu dizabilităţi. Conform lui Scherer (1998), în general, tratarea dizabilităţii este în mare parte subiectivă, fiind determinată cultural, dar şi de experienţele persoanei, de oportunităţile la nivel educaţional, social, profesional.

Figura nr. 1. Factori ce determină utilizarea/neutilizarea tehnologiilor de sprijin



În studii realizate de Scherer şi Galvin (1994, citat de Scherer, 1996), este subliniat faptul că neutilizarea sau renunţarea de a utiliza tehnologii de sprijin nu se datorează doar factorilor psihologici, cât şi modului în care sunt construite şi structurate aplicaţiile sau echipamentele în cauză. Pentru a veni în întâmpinarea nevoilor şi trebuinţelor persoanelor cu dizabilităţi şi nu numai, în ultimul deceniu au fost introduse standarde de accesibilitate (ex: standarde de accesibilitate web, Designul Universal, standardele de accesibilitate ISO[2]), de care proiectanţii de aplicaţii software şi echipamente trebuie să ţină cont în momentul proiectării şi dezvoltării unor produse sau aplicaţii specifice persoanelor cu dizabilităţi.

Revenind la modelul elaborat de Scherer (1996), redăm în tabelul de mai jos, sub formă sintetică, influenţele celor trei factori (mediu, personalitate şi tehnologie), implicaţi în utilizarea/neutilizarea tehnologiilor de sprijin.

Utilizarea/neutilizarea unui echipament sau aplicaţie are mai multe cauze, care se datorează lipsei interesului persoanei de a utiliza respectiva tehnologie, din cauza diverselor erori, utilizare greoaie, lipsa controlului asupra aplicaţiei, imposibilitatea de a efectua ajustări etc. Totuşi, putem să discutăm despre o utilizare eficientă a tehnologiilor de sprijin, în condiţiile în care acestea sunt conforme cu recomandările standardelor de accesibilitate şi cu nevoile persoanelor cu dizabilităţi.

Tehnologiile de acces sunt suporturi, mijloace care îmbunătăţesc capacităţile funcţionale ale persoanelor cu dizabilităţi, în vederea realizării integrării sociale şi profesionale, contribuind astfel la sporirea calităţii vieţii, luând în seamă şi factori precum personalitatea persoanei, abilităţi/competenţe personale, flexibilitate adaptativă la mediu şi la schimbările ce survin, precum şi de factori psihosociali, familiari, economici.

Tabelul nr. 1. Influenţa factorilor asupra utilizării/neutilizării tehnologiilor de acces

Atitudini	Mediu	Personalitate	Tehnologie
UTILIZARE **Optimă**	- Suport din partea familiei, a celor din jur şi a angajatorului - Expectanţe realiste ale familiei şi angajatorului - Mediu în totalitate accesibil şi oferirea de recompense	- Mândru să utilizeze echipamentul - Motivare - Cooperare - Optimism - Mecanisme de adaptare - Răbdare - Autoreglare - Experienţe de viaţă pozitive, în general - Are abilităţi de a utiliza echipamentul - Percepe o diferenţă între dorinţe şi situaţia actuală	- Realizată cu scopul de a nu provoca durere, oboseală sau stres - Compatibilă a fi utilizată împreună cu alte tehnologii - Este sigură, de încredere şi uşor de utilizat şi întreţinut - Sunt uşor de transportat - Nu există altă alternativă în momentul respectiv
Parţial sau ezitant	- Presiune pentru utilizarea tehnologiei din partea familiei, a altor persoane sau angajatorului - Ajutor adesea inexistent - Mediu ce descurajează utilizarea sau o face dificilă	- Ruşine în a utiliza echipamentul - Demotivare - Nerăbdător şi impulsiv - Expectanţe nerealiste - Stimă de sine scăzută - Parţial intimidat de	- Provoacă disconfort şi tensiune - Necesită multe ajustări - Interferează în unele situaţii cu utilizarea altor tehnologii - Echipamentul este ineficient - Alte alternative tehnologice

[2] Raport privind Standardele internaţionale de accesibilitate TIC (Report on International ICT Accessibility Standards) - http://www.tiresias.org/research/standards/report_1.htm

		tehnologie - Tehnologia interferează ocazional sau parţial cu stilul de viaţă - Îndemânări limitate în utilizare	
NEUTILIZARE			
Evitare	- Lipsa sprijinului din partea familiei, a altor persoane sau a angajatorului - Expectanţe nerealiste din partea altor persoane - Asistenţă inexistentă - Refuzul efectuării unor adaptări ale mediului	- Persoana nu doreşte echipamentul - Jenă în a utiliza echipamentul - Depresie - Lipsa motivației - Necooperant - Comportament de retragere - Intimidat de tehnologie - Necesită schimbări în stilul de viaţă - Nu are abilități pentru a utiliza echipamentul	- Dificultăţi de realizare ce pot conduce ulterior la disconfort şi tensiune în momentul utilizării - Necesită foarte multe adaptări - Sunt incompatibile a fi utilizate împreună cu alte tehnologii - Preţ foarte mare - Perioadă mare pentru livrare - Alte opțiuni pentru echipament nu există
Abandonare	- Sprijin inexistent din partea familiei, altor persoane sau a angajatorului - Adaptările din mediu nesatisfăcătoare sau eronat proiectate - Necesitatea oferirii de asistenţă, dar aceasta lipseşte	- Jenă în utilizarea echipamentului - Depresie - Stimă de sine scăzută - Ostilitate şi furie - Rezistenţă - Interacţiune socială şi mecanisme de adaptare deficitare - Foarte multe schimbări în viaţa personală - Nu are abilități de a utiliza echipamentul şi nu există un curs de instruire	- Nu poate fi utilizat şi creează disconfort şi tensiune - Incompatibilitate de a fi utilizată împreună cu alte tehnologii - Dimensiuni mult prea mari - Dificil de utilizat - Echipamentul este ineficient - Reparaţia şi asigurarea service-ului sunt deficitare - Existenţa altor oportunităţi

Considerăm util, pentru demersurile investigative viitoare, identificarea unor instrumente, valide din punct de vedere ştiinţific şi metodologic, care să ne ofere noi date privind accesul la informare al persoanelor cu deficienţe de vedere şi care să pună în valoare relaţia directă pe care o poate exercita tehnologiile de acces asupra modelării stilului de învăţare, dar şi la nivel de dezvoltare personală. Unul dintre aceste instrumente identificat este QUEST 2 - The Quebec User Evaluation of Satisfaction with Assistive Technology.

De asemenea, suntem de părere că trebuie să recurgem la o (re)analiză a constructelor şi dimensiunilor modelelor stilului de învăţare din cadrul scalelor utilizate în studiul faţă, printr-o analiză factorială exploratorie, care ne-ar permite astfel, eliminarea sau înlocuirea acelor itemi care nu măsoară factorul vizat sau care sunt irelevanţi, în contextul deficienţei de vedere.

Bibliografie

1. Ardito, C., Costabile, M.F., De Marsico, M., Lanzilotti, R., Levialdi, S. şi Roselli, T. (2006). An approach to usability evaluation of e-learning applicatons, *Universal Access in the Information Society*, *4*(3), pp. 270-283.
2. Balog, A. (2004). Abordări privind îmbunătățirea utilizabilității sistemelor interactive, în Trăuşan-Matu, Ş., Pribeanu, C. (editori). *Interacţiune Om-Calculator.* Bucureşti: Editura Prinţul.
3. Glava, C. (2006). *Modelarea didactică a unor medii virtuale de învăţare şi contribuţia ei la formarea competenţelor didactice*, Teză de doctorat, Universitatea Babeş-Bolyai Cluj-Napoca.
4. Istrate, O. (2000). *Educaţia la distanţă. Proiectarea materialelor*. Bucureşti: Editura Agata.
5. Pădure, M. (2007). Valenţe formative ale tehnologiilor de acces, în *Educaţie şi Creativitate pentru o societate bazată pe cunoaştere*. Bucureşti: Editura Universităţii Titu Maiorescu, pp. 43-47.
6. Pădure, M. (2014). *Stiluri de învăţare şi tehnologii de acces în contextul deficienţelor de vedere*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
7. Scherer, M.J. (1996). Outcomes of Assistive Technology Use on Quality of Life. *Disability & Rehabilitation*, *18*, pp. 439-448.
8. Scherer, M.J. (1998). The Impact of Assistive Technology on the Lives of People with Disabilities, în D. Gray, L. Quatrano, M. Lieberman, M. (1998). *Designing and Using Assistive Technology*, pp. 99-115.
9. Scherer, M.J. şi Galvin, J.C. (1994). Matching people with technology, *Rehab Managment*, *7*(2), pp. 128-130.

EDUCAŢIA BILINGVĂ ŞI BICULTURALĂ A PERSOANELOR CU DEFICIENŢE DE AUZ ŞI A CELOR CU SURDOCECITATE
BILINGUAL AND BICULTURAL EDUCATION OF PERSONS WITH HEARING IMPAIRMENTS AND DEAFBLINDNESS

Asist. univ. dr. IOANA TUFAR
Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca

Rezumat
Lucrarea de faţă surprinde particularităţile educaţiei bilingve şi biculturale în contextul deficienţelor de auz şi a surdocecităţii, subliniind deasemenea importanţa respectării identităţii culturale şi lingvistice a acestor persoane. Educaţia persoanelor cu deficienţe de auz şi a celor cu surdocecitate este esenţială pentru ca acestea să ajungă, aşa cum menţiona Convenţia O.N.U. privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilităţi (ratificată de Romania în 2010), la participarea şi integrarea deplină şi efectivă în societate.
***Cuvinte cheie**: deficienţă de auz, surdocecitate, educaţie bilingvă, educaţie biculturală*

Abstract
This paper captures the particularities of bilingual and bicultural education in the context of hearing impairement and deafblindness, also underlining the importance of respecting cultural and linguistic identity of these people. Education of the hearing impaired and of those with deafblindness is essential for them to arrive, as described by UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (ratified by Romania in 2010), to the full and effective participation and inclusion in society.
***Key words**: deafness, deafblindness, bilingual education, bicultural education*

Introducere

Educaţia bilingvă este o abordare în care procesul educativ implică atât limbajul semnelor comunităţii surzilor cât şi limbajul scris /vorbit al comunităţii auzitorilor. Particularităţile care intervin în acest context sunt ancorate pe de o parte în aspectele caracteristice ale sistemului de comunicare utilizat, iar pe de altă parte sunt determinate de aspecte care ţin de comunitate; între limbajul semnelor gestuale şi limbile orale apar diferenţe semnificative din cauza modalităţilor de producere şi receptare a acestora. Pentru a înţelege acest lucru, autorii cărţii A Joureny into the Deaf World (O călătorie în lumea surzilor), Harlen Lane, Robert Hoffmeister şi Ben Bahan (2001) clarifică de la bun început noţiunea de comunitate a deficienţilor de auz, ca fiind o cultură de sine stătătoare. La fel ca în toate celelalte culturi, limba joacă rolul principal în definirea identităţii etnice, protejarea valorilor şi a tradiţiilor. Astfel, comunitatea surzilor este alcătuită din membrii unei minorităţi culturale şi nu sunt consideraţi copia imperfectă a semenilor lor auzitori. În consecinţă, cea mai bună cale de a dispune de o dezvoltare adecvată şi de a avea şanse de reuşite în societate este învăţarea limbii vorbite în ţara de origine ca a doua limbă (Tufar, 2013). Grosjean (2015), profesor la Universitatea Neuchatel din Elveţia şi colaborator al renumitei Universităţi Gallaudet din S.U.A, a cercetat fenomenul bilingvismului şi biculturalităţii, prezentând poziţiile pro şi contra educaţiei bilingve care mult timp au scindat profesorii copiilor surzi, dar menţionează că la ora actuală disensiunile sunt tot mai puţin întâlnite pentru că se respectă din ce în ce mai mult diversitatea şi spiritul stiinţific.

Principiile educaţiei bilingve

Elementary and Secondary Education Act- ESEA, prevede crearea unei game variate de programe care încurajează folosirea limbilor minoritare. Instrucţia bilingvă se caracterizează prin următoarele elemente:

a. Materia de învăţământ este predată, într-o fază de tranziţie, în limba maternă a elevului;

b. Limba oficială a ţării este predată ca a doua limbă;

c. Se predă istoria, cultura şi limba minoritară, dar atenţie egală este acordată acestor materii şi în limba majoritară;

d. Încurajarea unei imagini de sine pozitive a elevilor;

e. Dezvoltarea capacităţii cognitive a elevilor.

Gregory (1996) enumera următoarele scopuri ale educaţiei bilingve în contextul deficienţelor de auz:

• să permită copiilor surzi să devină competenţi din punct de vedere lingvistic
• să permită accesul la un curriculum variat
• să faciliteze dobândirea de deprinderi bune de scris/citit
• să confere elevilor surzi un sentiment pozitiv legat de propria lor identitate

În literatura de specialitate, găsim studii comparative importante pe tema educaţiei bilingve şi nu este deloc surprinzător faptul că rezultatele pun în evidenţă avantajele clare în cazul implementării educaţiei bilingve (Lessow-Hurley, 1991; Grosjean, 2010, 2015). S-au constatat avantaje în contextul educaţiei bilingve în urma numeroaselor teste de citire şi ascultare, de verificare a abilităţilor lingvistice, a cunoştinţelor în domeniul matematicii, al ştiinţelor sociale, dar şi de evaluare a atitudinii faţă de şcoală şi de sine. Specialiştii din acest domeniu susţin ideea că timpul investit în înzestrarea copiilor cu cunoştinţele de

bază în limba lor principală este totodată timp investit în însuşirea celei de-al doua limbi. Mai mult decât atât, dezvoltarea cunoştinţelor în prima limbă dezvoltă capacităţi, care se transferă, parţial, în percepţia celeilalte limbi, înlesnind, de exemplu, interpretarea registrului formal al limbii. În urma studiilor sale în domeniul bilingvismului, psihologul Kenji Hakuta (1986, 1998, 2003) a ajuns la concluzia că persoanele crescute bilingv dispun de o flexibilitate cognitivă mult mai pronunţată decât cele crescute monolingv. Expertul canadian Wallace Lambert, a subliniat aceeaşi idee, declarând în urma experimentelor făcute, că persoanele bilingve sunt mult mai atente şi percep mult mai uşor relaţiile semantice între cuvinte decât semenii lor monolingvi, analizează mult mai uşor structuri sintactice şi descoperă reguli generale mult mai logic şi rapid (Genesee, Tucker, & Lambert, 1975).

Metoda bilingvă/biculturală de educaţie este ca un „arsenal de mijloace", atât lingvistice cât şi culturale, care oferă o bază destul de solidă; astfel, surzii bilingvi sunt în stare să facă faţă tuturor provocărilor şi greutăţilor în lumea deficienţilor de auz, dar şi în cea a auzitorilor. Folosind aceste mijloace în măsura în care ei simt nevoia să o facă, ei decid încă de la o vârstă fragedă cum trebuie să se comporte în cele două lumi ca să obţină apoi, pe timp ce trece, un simţ de autonomie şi independenţă personală, cât şi abilităţile ce le vor ghida în alegerea propriului itinerariu (Lane, Hoffmeister & Bahan, 2001). O educaţie adecvată este cu atât mai necesară, cu cât cresc aşteptările pieţei de muncă la ora actuală. Astfel, pentru a ţine pas cu această tendinţă, deficienţii de auz sau persoanele cu surdocecitate trebuie să aibă acces la o educaţie adecvată, de calitate, în care să nu fie discriminaţi. Modelul bilingv şi bicultural de educaţie poate constitui baza unui sistem funcţional de integrarea în societate, proces firesc şi chiar mai mult decât atât, un pas la care deficienţii de auz sau persoanele cu surdocecitate au dreptul; societatea are obligaţia să le respecte opţiunea.

În contextul educaţiei bilingve/biculturale, conform adaptării lui Roy (2000), interpreţii de limbaj al semnelor gestuale trebuie: să primească mesajul auditiv sau vizual, să fie fluenţi în cele două limbaje, să fie familiarizaţi cu problema şi să facă apel la cunoştinţele anterioare, să înţeleagă mesajul sursă, să analizeze mesajul în profunzime, să identifice inter-relaţiile din cadrul mesajului, să recunoască alte elemente utile cum ar fi: gesturi, expresii faciale, stilul de prezentare, schimbări în ritm, intensitate şi în limbajul trupului, să omită unele cuvinte, dar în acelaşi timp să nu piardă sensul ideii, să reţină aspectele nonverbale printr-un proces de vizualizare, să caute sinonime, să recreeze mesajul în limbajul-ţintă, să producă mesaje coerente orale şi respectiv gestual motrice. Gândindu-ne la competenţele interpretului de limbaj gestual în ceea ce priveşte facilitarea comunicării în contextul educaţiei biculturale, trebuie accentuată şi importanţa componentei culturale deoarece limbajul semnelor gestuale reprezintă un vast depozit cultural.

Educaţia bilingvă şi biculturală între teorie şi practică

În următoarea secţiune vă prezint studiul realizat de Gregory (1996) care a urmărit progresul a 25 de copii cu vârstele cuprinse între 7 şi 9 ani pe o perioadă de un an. Premiza de bază de la care s-a pornit a fost că în educaţia bilingvă cunoştinţele de L1 (prima limbă), pot fi folosite pentru a facilita dezvoltarea L2 (cea de-a doua limbă). Această noţiune s-a dezvoltat din lucrările lui Cummins (1991, 1993) şi este cunoscută sub denumirea de *Modelul interdependenţei lingvistice*. Atunci când analizăm dezvoltarea bilingvă a elevilor surzi, apar întrebări în legătură cu ce anume este transferat. Poate exista o competenţă lingvistică de ordin general, astfel că dezvoltarea timpurie a limbajului este importantă prin ea însăşi, indiferent de modalitatea prin care se produce. Există dovezi care susţin acest fapt, deoarece în multe studii se susţine că acei copii care provin din familii în care şi părinţii erau tot surzi se descurcă mai bine atât academic cât şi lingvistic decât copiii surzi proveniţi din familii în care nu există deficienţe de auz. Acest lucru sugerează că un anumit transfer lingvistic se poate produce.

Rezultatele cercetării au sugerat că deşi copiii comunicau bine în limbajul semnelor, nu toţi aveau dezvoltate structurile complexe necesare pentru învăţământul superior. Atunci când se iau în considerare modelele lingvistice disponibile, acest lucru nu pare surprinzător. Majoritatea copiilor surzi au părinţi auzitori, de aceea învaţă limbajul semnelor de la persoane care şi ele îl învaţă la rândul lor. La şcoală, majoritatea profesorilor sunt auzitori şi de aceea, deşi pot avea bune competenţe în ceea ce priveşte semnele, nu sunt utilizatori nativi ai limbii. În plus, persoanele surde care lucrează în şcoli şi sunt utilizatori nativi ai limbii îşi pot adapta semnele pentru a ţine cont de persoanele auzitoare cu care lucrează. Ceilalţi copii cu care vin în contact sunt de obicei în aceeaşi poziţie şi de aceea nu reprezintă întotdeauna bune modele lingvistice. Rezultatele obţinute au demonstrat că majoritatea elevilor au venit în şcoală cu deprinderi lingvistice limitate în privinţa limbajului mimico-gestual britanic sau a limbii engleze şi lucrul iniţial cu aceştia a trebuit să se concentreze asupra dezvoltării lingvistice de bază. În mod inevitabil, acest lucru i-a situat în urma colegilor auzitori în privinţa altor aspecte ale curriculei. De aceea se subliniază faptul că scopul nostru ar trebui să fie obţinerea unei dezvoltări lingvistice corespunzătoare vârstei la începerea şcolii pentru ca elevii surzi să aibă acces total la programa şcolară.

Un aspect deosebit de important scos în evidenţă de rezultatele cercetării a fost importanţa implicării părinţilor pentru că parte din lucrul din perioada de achiziţionări trebuie să includă lucrul cu părinţii pentru a dezvolta competenţe adecvate. Atunci când părinţii sunt auzitori iar limba dezvoltată de copil este limbajul semnelor, pot apărea aspecte specifice. Young (1995) a studiat modul în care adulţii surzi au fost introduşi în familiile cu copii surzi, pentru a facilita dezvoltarea limbajului mimico-gestual britanic. Unul dintre aspectele importante a fost reprezentat de aşteptările lingvistice corespunzătoare ale părinţilor auzitori cu copii educaţi în mod bilingv. A sugerat că nu deprinderile limbajului mimico - gestual britanic în sine au fost considerate foarte importante de către mentori, ci atitudinea globală cu privire la surditate şi la mijloacele de comunicare.

Principala modalitate prin care este evaluată educaţia bilingvă este în termenii abilităţilor de scris şi citit. Acesta este un domeniu crucial al programelor bilingve şi rezultatele cercetării au sugerat că pentru elevi era mai uşor, în etapele timpurii, să se concentreze asupra scrisului decât asupra cititului. Pare să existe o explicaţie posibilă pentru această observaţie. Pentru un copil surd a cărui primă limbă este limbajul semnelor, scrisul îi permite să gândească în prima sa limbă şi să controleze folosirea celei de-a doua deoarece alege elementele pe care le scrie. Pe de altă parte, cititul înseamnă lucrul din cea de-a doua limbă, în care nu are control direct asupra materialului şi apoi traducerea ei în prima lor limbă. Desigur, numeroase abordări ale cititului recunosc acest lucru şi se asigură că elevii citesc mai întâi materiale pe care le-au pregătit ei înşişi. În final, menţionez că abordarea bilingv-biculturală se află în continuu proces de schimbare, pentru ca educaţia bilingvă să continue să se dezvolte, trebuie mărit numărul de cursuri care îi formează pe profesori să lucreze într-un mediu bilingv, sunt necesare cercetări şi cred că continuarea dezvoltării educaţiei bilingv-biculturale va depinde de modul în care se integrează în sistemul educaţional mai larg.

Bibliografie

1. *Convenţia O.N.U. privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilităţi* din 26.09.2007, în vigoare de la 26.11.2010, disponibil online la: http://lege5.ro/Gratuit/geztqnryg4/conventia-privind-drepturile-persoanelor-cu-dizabilitati-din-26092007?pid=&d=2016-05-10 (consultat în 7.05.2016).
2. Cummings,J. (1993). Bilingualism and Second Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics, 13,* pp. 51-70.
3. Cummins, J. (1991). The development of bilingual proficiency from home to school: A longitudinal study of *Portuguese-speaking children. Journal of Education*, 173.2. pp. 85-98.
4. *ESEA (Elementary and Secondary Education Act*). Disponibil online: http://www.k12.wa.us/esea/ (consultat în 23.05.2016).
5. Genesee, F., Tucker, R., & Lambert, W. (1975). *Communication skills in bilingual children. Child Development, 46*, 1010-1014.
6. Gregory, S. (1996). *Bilingualism and the Education of Deaf Children*. Disponibil online la http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000306.htm (consultat în 23.05.2016).
7. Gregory, S., Bishop, J. and Sheldon, L. (1995). *Deaf Young People and Their Families.* Cambridge University Press : Cambridge.
8. Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.
9. Grosjean, F. (2015). Bicultural bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, *19*(5), pp. 572-586.
10. Hakuta, K. (1986). *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York: Basic Books.
11. Hakuta, K. (1998). Improving education for all children: Meeting the needs of language minority children. În D. Clark (eds.). *Education and the Development of American Yout*h. Washington, DC: The Aspen Institute.
12. Hakuta, K., Bialystok, E. & Wiley, E. (2003). Critical Evidence: A Test of the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition. *Psychological Science*, *14*, pp. 31-38.
13. Harlen L., Hoffmeister R., Bahan B. (1996). *A Journey into the Deaf World*. San Diego: DawnSignPress.
14. Hébert, L. (2006). *The Functions of Language.* Signo.
15. Lessow-Hurley, J. (1991). *A commonsense guide to bilingual education.* Alexandria, Virginia: Supervision and Curriculum Development.
16. Pöchhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies.* Routledge.
17. Roy, C. (2000). *Innovative Practices for Teaching Sign Language Interpreters.* Washington, DC: Gallaudet University Press.
18. Tufar, I. (2013). Rolul interpretului de limbaj mimico-gestual în procesul de integrare al persoanelor cu deficienţe de auz şi cu surdocecitate, în A. Roșan (coord.). *Cartea Albă a Psihopedagogiei Speciale*. Departamentul de Psihopedagogie Specială - ISBN 978-973-0-15757-4 1.
19. Tufar, I. (2016). Respectarea identităţii culturale şi lingvistice ca premisă pentru integrarea persoanelor cu deficienţe de auz și a celor cu surdocecitate. *Proceedings Incluziunea şcolară şi socio-profesională a elevilor cu CES,* SAMUS, Cluj-Napoca, ISBN 978-973-0-21614-1.
20. Young, A. (1995). *Family adjustment to a Deaf Child in a Bilingual Framework.* PhD Thesis submitted to the University of Bristol, p. 59.

IMPACTUL PLANULUI DE ÎNVĂŢARE INDIVIDUALIZATĂ ASUPRA PERFORMANŢELOR ŞCOLARE ALE ELEVILOR DIN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR
THE IMPACT OF THE INDIVIDUALIZED LEARNING PLAN ON PUPILS' ACHIEVEMENT IN SECONDARY EDUCATION

Asist. univ. dr. asociat AIDA STOIAN
DPPD, Universitatea din Craiova

Rezumat

Prin acest studiu am evidenţiat importanţa învăţării individualizate în literatura de specialitate. Învăţământul actual îşi propune nu doar o învăţare centrată pe elev, ci contextul situaţional să fie adaptat nevoilor de dezvoltare a elevului, învăţarea să fie individualizată pentru a produce progresul în învăţare al acestuia.

Am realizat un proiect de cercetare, utilizând metoda experimentului şi analiza documentelor şcolare. Am studiat impactul aplicării planului de învăţare individualizată asupra rezultatelor la învăţătură ale elevilor din învăţământul gimnazial. Am folosit ca eşantion pentru cercetare 2 cadre didactice şi 56 de elevi de la clasa a VIII-a. Eşantionul a fost reprezentat de grupul de control şi grupul experimental. Grupul de control a desfăşurat o activitate bazată pe învăţarea tradiţională. Grupul experimental a desfăşurat o activitate conform unui plan individualizat de învăţare.

Rezultatele obţinute de elevi, ca urmare a implicării în activităţile cercetării, au confirmat ipoteza, demonstrând că planul individualizat de învăţare are un impact considerabil în obţinerea performanţelor elevilor.

Cuvinte cheie: *impact, plan de învăţare individualizată, performanţe şcolare, învăţare tradiţională*

Abstract

We emphasized through this study the importance of individualized learning in literature of specialty. The current education aims not just a student centered learning, but the situational context to be adapted to the pupil's development needs, the learning to be individualized so that to produce his progress in learning.

We have done a research project, using the experiment method and the analysis of the school documents. We have studied the impact of the appliance of the individualized learning plan on the academic achievement of pupils in secondary education. I used as research sample 2 teachers and 56 pupils in VIII grade. The sample was represented by the control group and the experimental group. The control group performed an activity based on the traditional learning. The experimental group exercised an activity according to an individualized plan of learning.

The results obtained by the pupils as a result of the involvement in the research activities have confirmed the hypothesis, demonstrating that the individualized plan of learninghas a significant impact in obtaining pupils' performances.

Key words*: impact, individualized learning plan, school performance, traditional learning*

Introducere

Individualizarea instruirii deplasează accentul de pe activitatea de predare a profesorului, care era o realitate a învăţământului tradiţional şi încă mai are influenţe şi astăzi, către ceea ce Legrand (1971) numea activitatea dirijată a elevului. Astfel, fără a fi complet abandonată, activitatea colectivă de predare-învăţare a unei informaţii este completată cu activităţi individualizate în grupe mici sau realizate individual.

În situaţia de învăţare individualizată se creează de către profesor sarcini adaptate structurii personalităţii fiecărui elev, raportându-le la cunoştinţele asimilate şi la modul de formare a deprinderilor acestora. Fiecare elev rezolvă sarcina, răspunzând printr-o variantă proprie.

Individualizarea învăţării, susţine Căprioară (2013), trebuie să înceapă prin armonizarea conţinutului procesului de învăţare, al strategiilor de instruire, prin moduri de organizare care trebuie să atingă obiective comune pentru toţi elevii participanţi la procesul de învăţare.

În acest sens, Popescu (2013) afirmă că prin acest mod de organizare se trece de la o şcoală pentru toţi la o şcoală pentru fiecare. Din perspectiva educatorului, diferenţierea se referă la conţinuturi, metode de instruire, mediul psihologic şi standardele de performanţă.

Pentru a se obţine eficienţa învăţării diferenţiate profesorii vor trebui să armonizeze aceste forme de organizare a învăţării. Eficienţa nu trebuie privită ca o investiţie minimă de resurse şi strategii pentru obţinerea rezultatelor maxime. Considerăm că, în educaţie, eficienţa înseamnă dozarea corectă a resurselor şi strategiilor didactice pentru a îndeplini obiectivele propuse.

De aceea, cadrele didactice au nevoie de a identifica cât mai multe variante de predare a învăţării, să nu ignore învăţarea diferenţiată. În acest sens, Sudgen (2010) afirma că, profesorii au nevoie de strategii care să nu vizeze pe majoritatea elevilor, ci să diferenţieze învăţarea pentru fiecare elev. De asemenea, strategiile trebuie să fie simple, verificate şi să răspundă nevoilor diferite de formare ale elevilor.

Referindu-se la activitatea individualizată, Mialaret (1991) identifică următoarele avantaje:

- Facilitează observarea ritmului de învăţare al elevilor în funcţie de care se stabilesc întrebările viitoare şi ritmul de învăţare;
- De asemenea, identifică erorile elevilor, în raport cu care se stabilesc exerciţii pentru înlăturarea lor şi se implementează un proces de cunoaştere a fiecărui elev, precum şi a situaţiei în care şcoala modernă poate să faciliteze utilizarea computerului şi învăţarea virtuală;

- Motivează foarte bine elevii pentru că certifică circumstanţele învăţării, identifică temele şi întrebările în funcţie de care sunt formulate oportunităţile (care sunt în consonanţă cu aşteptările elevilor raportate la tipurile de activitate).

Dacă performanţele muncii individualizate a elevilor sunt foarte bune, profesorii pot oferi mai multă asistenţă şi pot oferi un sprijin mai mare elevilor în experienţele dificile. Cu alte cuvinte, în situaţiile de învăţare individualizată, suportul oferit de profesor poate fi un proces flexibil în care elevii beneficiază de o îndrumare minimă sau moderată şi, în final, toate problemele să beneficieze de maximum de sprijin necesar.

Toate aceste avantaje pot fi adăugate individualizării educaţionale determinând o învăţare activă, care facilitează cunoştinţe importante, o bună memorizare în decursul timpului şi, de asemenea, implementarea lor în rezolvarea problemelor sau derularea unor activităţi variate.

„Cunoaşterea astăzi este omniprezentă, în continuă schimbare, în creștere exponențială. Astăzi, cunoaşterea este liberă. E ca aerul, e ca apa. A devenit un produs. Nu există niciun avantaj competitiv în a cunoaşte mai mult decât persoana de lângă tine. Celorlalţi nu le pasă ce ştii. Lumea este interesată de ceea ce se poate face cu ceea ce ştii.” (Wagner, 2012).

Pentru ca elevii să se implice în actul educaţional, să îşi îmbunătăţească performanţele şi gradul de promovare, să fie pregătiţi cu abilităţile şi cunoştinţele de care au nevoie pentru a continua procesul educativ, este necesar să utilizeze resurse vaste şi prezentări multi-media, astfel dezvoltându-se învăţarea individualizată în funcţie de interesele fiecăruia.

Cercetările arată că, responsabilizarea elevilor în propria dezvoltare, planificarea şi monitorizarea obiectivelor învăţării individuale creşte nivelul de implicare al acestora în propria lor educație, dar şi probabilitatea absolvirii liceului şi înscrierea cu succes în alte forme de învăţământ superior.

Planul de învăţare personală este o modalitate pentru elevi de a stabili obiectivele învăţării şi de a urmări realizarea personală, iar pentru profesori de a evalua, aprecia şi ghida activitatea de formare a elevilor. Părinții, de asemenea, pot să contribuie la înregistrarea rezultatelor şi pot să examineze progresele elevilor în orice moment.

Un plan individual de învăţare este scris în primul rând de către elevi, orientaţi fiind de consilierii şcolari, părinți şi reprezentanţii comunităţilor locale. Şcolile creează structuri şi oportunităţi pentru revizuirea planurilor individualizate de învăţare în mod frecvent. Chiar le rescriu pentru a alege corect liceul la care să îşi continue cursurile, ataşează documentele necesare susţinerii activităţii, pentru a-l pregăti pe elev în vederea îndeplinirii cerințelor de absolvire, în general, şi realizării obiectivelor strategice pentru viitor.

Planul de învăţare individuală ajută elevii să se concentreze asupra obiectivelor şi modului de utilizare a timpului în şcoală pentru a-şi îndeplini obiectivele personale, coroborate cu finalizarea cerinţelor de absolvire. În cazul în care un elev schimbă şcoala, are un nou plan individual de învăţare, care îl va ajuta să evite acţiunile ce pot perturba progresul elevului. Planul individual de învăţare oferă o oportunitate excelentă pentru implicarea părinţilor în activitatea de învăţare a copilului. (Rhode Island High School Diploma System, 2005).

Pentru ca elevii să se angajeze cu succes în proiectarea planurilor de învăţare individualizată, este necesar să-şi asume oportunităţile de dezvoltare a carierei. Astfel, planul de învăţare individualizată poate fi considerat ca un document de portofoliu creat şi actualizat anual. De asemenea, poate fi considerat şi ca un proces care îi ajută pe elevi să se angajeze în explorarea intereselor proprii de dezvoltare a învăţării, a aptitudinilor şi valorilor; de identificare a aspiraţiilor pentru dezvoltarea şcolară actuală şi cea profesională în viitor; de a planifica şi gestiona oportunităţile în educaţie, formarea şi dezvoltarea abilităților necesare carierei viitoare.

Este important ca profesorii să dezvolte valoarea intrinsecă a planurilor individuale de învăţare, să ajute elevii să perceapă relevanța cursurilor pentru atingerea obiectivelor de dezvoltare a carierei şi de integrare în viaţa socială.

Ca urmare a înţelegerii importanţei planului învăţării individualizate, elevii devin mai implicaţi în procesul de învăţare (Hulleman şi Harackiewicz, 2009) şi, astfel, vor învăţa mai bine, fiind preocupaţi de „a învăţa cum să înveţe” un material nou pentru curs, mai degrabă, decât să fie prea îngrijoraţi de a obţine un alt nivel de performanţă (Hulleman; Durik; Schweigert; Harackiewicz, 2008).

Este necesar, astăzi, ca urmare a dezvoltării tehnologiei digitale şi a implicaţiilor tot mai frecvente în procesul educaţional, să se asigure accesul la planurile electronice de învăţare individualizată şi a sistemelor informatice on-line de dezvoltare a carierei.

Aşa cum este indicat, planurile de învăţare individualizată funcţionează ca nişte portofolii care se aşteaptă a fi revizuite şi actualizate pe tot parcursul activităţii şcolare. Portofoliile au devenit o metoda des utilizată, reprezintă documente justificative ale experienţelor de învăţare ale elevilor (ACT, 1994).

Portofoliile sunt însoţite de feedback-ul profesorilor care este asociat cu al elevilor implicaţi mai profund în activitatea de reflectare a materialului învăţat (Segers; Gijbels; Thurlings, 2008). Planurile de individualizare a învăţării devin eficiente dacă sunt disponibile în format electronic şi sunt incorporate în sisteme de informaţii on-line pentru dezvoltarea carierei (ACT, 2010; Bridges, 2009; Career Cruising, 2009; Career Locker, 2009; Kuder, 2009; Oregon Career Information Systems, 2009).

Învăţarea individualizată sau personalizată face referire la învăţarea individuală, blended learning, flipped learning, învăţarea personală, învăţarea diferenţiată, învăţarea centrată pe elev, învăţarea auto - direcţionată. Fiecare dintre aceşti termeni are sensuri uşor diferite, dar sunt adesea folosiţi pentru a descrie un concept similar.

Învăţarea personalizată este o abordare holistică, care recunoaşte potenţialul unic al fiecărui elev, interesele, punctele forte, abilitățile, aptitudinile, interesele de dezvoltare, stilurile de învăţare şi obiectivele personale. Aceste date trebuie să fie conţinute într-un registru electronic la a căror înregistrare să contribuie profesorii, elevii şi părinţii. Profesorii pot folosi datele din înregistrare pentru a cunoaşte din timp elevul, dar şi ca un instrument de evaluare care îl ajută să înțeleagă modul în care se angajează fiecare elev în activitatea de învăţare.

Dispozitivele personale de învăţare sunt mobile şi pot sprijini învăţarea oriunde şi oricând. Scopul este că toţi elevii vor beneficia de un dispozitiv al propriilor activităţi de învăţare pe care le vor utiliza pe parcursul anilor de şcoală (Greaves; Hayes; Wilson; Gielniak, Peterson, 2010).

Tehnologia poate transforma educaţia prin simplificarea accesului la un material foarte bun, oferind noi abordări ale învăţării şi oferind un cadru pentru evaluarea progresului elevilor în timp real. Planurile de învăţare personale sunt înregistrări electronice care permit elevilor să contribuie la stabilirea obiectivelor şi a unui demers pentru realizarea învăţării. Acest demers trebuie să permită profesorilor şi părinţilor să urmărească progresul şi să evalueze în timp real performanţele elevilor.

În proiectul de cercetare ne-am propus ca *obiective*:

1. Studiul experimental al eficienţei planului de învăţare individualizată;
2. Analiza documentelor şcolare, a portofoliilor elevilor, pentru a remarca progresul în învăţare al elevilor ca urmare a aplicării planului de învăţare individualizată.

Am identificat ca *ipoteză generală*:

Dacă profesorii aplică planul de învăţare individualizată şi se analizează portofoliile de învăţare ale acestora, atunci elevii vor obţine rezultate mai bune la învăţătură.

Metodologia

Eşantionul

Eşantionul cercetării este reprezentat de profesorii din învăţământul gimnazial şi de elevi. Eşantionul a cuprins 2 profesori, 25 de elevi ai clasei a VIII-a A şi 25 de elevi din clasa a VIII-a B, Şcoala Gimnazială „Traian" din Craiova, România. De asemenea, a mai cuprins 47 de elevi de clasa a VIII - a şi 7 profesori care au consemnat în planurile de învăţare individualizată, supuse analizei.

În selectarea eşantionului am urmărit ca cele două clase să aibă un număr de elevi aproximativ egal, rezultatele la învăţătură să fie la acelaşi nivel, să facă parte din aceeaşi instituţie şcolară, astfel încât să dispună de condiţii asemănătoare de mediu educaţional.

Metode

Una dintre metodele proiectului nostru de cercetare a fost experimentul. Astfel, am realizat o analiză comparativă a rezultatelor şcolare ale elevilor implicaţi în cele două grupe de cercetare, evidenţiind eficienţa planului de învăţare individualizată.

A doua metodă a fost analiza documentelor şcolare, prin intermediul căreia am analizat 47 de planuri de învăţare individualizată ale elevilor din clasa a VIII-a.

În vederea prelucrării datelor referitoare la eşantionul cercetării am optat pentru programul I.B.M. – S.P.S.S., varianta 21.

Instrumente

Studiul a cuprins un grup de control reprezentat de cei 25 de elevi ai clasei a VIII-a A, din Şcoala Gimnazială "Traian", Craiova. Lotul de control a participat la o activitate de învăţare tradiţională, elevii au avut sarcini de învăţare cu acelaşi nivel de dificultate.

Cel de-al doilea lot al cercetării, lotul experimental, a fost reprezentat de cei 25 de elevi ai clasei a VIII-a B, Şcoala Gimnazială „Traian", Craiova. Lotul experimental a participat la activităţi de învăţare sugerate de planul învăţării individualizate.

Cele două grupe din lotul de cercetare au fost testate iniţial printr-o probă comună de evaluare, apoi s-a desfăşurat experimentul, iar la final, pentru a se putea compara rezultatele obţinute am propus teste identice de evaluare.

Alt instrument al cercetării noastre a fost reprezentat de o grilă de observare a planurilor de învăţare individualizată.

Rezultate şi interpretări

Elevii celor două clase au fost testaţi pentru a se identifica nivelul de competenţe pe care îl au elevii la matematică. La testul de evaluare iniţială elevii grupului I au obţinut următoarele rezultate: 60% - note de 10 şi 9; 32% - note de 7 şi 8; 8% - note de 5 şi 6 . Elevii grupului al II –lea au obţinut următoarele rezultate: 44% - note de 10 şi 9; 40% - note de 8 şi 7; 16% - note de 6 şi 5.

Constatăm că elevii celor două grupe au obţinut rezultate asemănătoare. Nu este o diferenţă procentuală mare între elevii care au obţinut note de 10-9; 8-7; 6-5.

Cunoscând nivelul iniţial al celor două grupuri de elevi, am urmărit aplicarea experimentului.

Pentru grupul I, profesorul a abordat sarcini de învăţare ce trebuiau rezolvate prin metode tradiţionale.

În urma testului de evaluare finală, elevii grupului I au obţinut următoarele calificative: note 10-9 (52%); note de 8-7-(28%); note de 5-6-(20%), iar elevii grupului al II-lea care au fost implicaţi în realizarea unor planuri individualizate de învăţare, au obţinut următoarele rezultate: note de 10 şi 9- (76 %); note de 8 şi 7-(24%); note de 6 şi 5- (0%).

Pe baza rezultatelor obţinute am calculat diferenţele care apar în cadrul eşantionului experimental, între rezultatele obţinute la evaluarea finală şi evaluarea iniţială. Astfel, am observat că rezultatele elevilor din al doilea grup au crescut cu 24% pentru notele de 10 şi 9 şi niciun elev nu a obţinut note mai mici de 7, faţă de evaluarea iniţială, când s-a înregistrat un scor de 20 % dintre elevi care au obţinut note de 6 şi 5.

Analiza Planurilor de învăţare individualizată şi evidenţierea progresului în învăţare al elevilor

Am studiat 47 de planuri de învăţare individualizată ale elevilor din clasa a VIII-a utilizând programul de statistică I.B.M. - S.P.S.S., varianta 21, considerând fiecare criteriu de evaluare ca fiind o variabilă, iar nivelurile (realizat, în curs de realizare şi nerealizat) au reprezentat valorile variabilelor.

Elevii au îndeplinit criteriile de evaluare înregistrând următoarele scoruri:

- Criteriul validităţii, adecvării la cerinţe a materialelor din cadrul planului a fost atins de 38,3% dintre elevi, 61,7% fiind în curs de realizare;
- Criteriul completitudinii/finalizării sarcinilor de lucru a fost atins de 59,6% dintre elevi, 40,4% fiind în curs de realizare;
- Criteriul elaborării şi structurării materialelor, respectarea acurateţei, rigorii, logicii, coerenţei a fost atins de 44,7 % dintre elevi, 55,3% fiind în curs de realizare;
- Criteriul respectării calităţii materialului utilizat a fost atins de 55,3 % dintre elevi, 44,7% fiind în curs de realizare;
- Criteriul creativităţii şi originalităţii a fost atins de 57,4% dintre elevi, 42,6% fiind în curs de realizare;
- Criteriul redactării corecte prin respectarea convenţiilor, demonstrarea capacităţii de sinteză a fost atins de 57,4% dintre elevi, 42,6% fiind în curs de realizare;
- Criteriul respectării corectitudinii limbii utilizate - exprimare, ortografie, punctuaţie a fost atins de 63,8% dintre elevi, 36,2% fiind în curs de realizare.

Din scorurile înregistrate de elevi observăm că au atins un prag de semnificaţie pentru valoarea „realizat" peste 50,0%, elevii aflându-se la sfârşitul primului semestru din anul şcolar, ceea ce ne îndreptăţeşte să susţinem afirmaţia că planul învăţării individualizate dezvoltă motivaţia pentru învăţare a elevului şi are impact asupra creşterii performanţelor şcolare ale acestuia.

Concluzii

Studiul de cercetare întreprins a obţinut adeziunea cadrelor didactice de a utiliza planurile de învăţare individualizată. Sintetizând, putem preciza următoarele aspecte.

Lucrarea prezintă câteva *contribuţii personale*:

- Argumentarea ştiinţifică a avantajelor planurilor de învăţare individualizată;
- Aducerea în discuţie a unui concept mai puţin studiat în literatura de specialitate, de elaborare electronică a planurilor de învăţare individualizată; evidenţierea impactului planurilor de învăţare

individualizată asupra rezultatelor la învăţătură ale elevilor prin compararea rezultatelor celor două grupe din lotul cercetării.

Ca *probleme deschise* pentru studii viitoare, propunem dezvoltarea unei cercetări mai ample pe baza datelor furnizate de proiectul nostru de cercetare, care să vizeze şi alte niveluri de şcolaritate; analiza detaliată a conceptului de eficienţă a planurilor de învăţare individualizată prin studiul impactului acestora asupra performanţelor şcolare ale elevilor.

Studiul prezintă *limite ale cercetării,* determinate de următorii factori: numărul mic de cadre didactice supuse investigaţiei, având în vedere faptul că cercetarea noastră s-a situat la nivel de proiect, nu permite formularea unor generalizări pertinente, dar analiza cantitativă reprezintă o bază pentru extinderea studiului.

Bibliografie

1. ACT Discover. (2010). Retrieved. November 20. from *http://actapps.act.org/eDISCOVER/.*
2. Bridges. (2009). Retrieved. July 18, 2011, from *access.bridges.com.*
3. Career Cruising, Inc. (2009). Retrieved. April 7, 2009, from *http://www.careercruising.com/CareerLocker.*
4. Căprioară, D., Frunză, V. (2013). Differentiation and Individualization in the Organization of the Teaching. În *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93, pp. 2063 – 2067*,* preluat de pe *www.sciencedirect.com.*
5. Greaves, T.; Hayes, J.; Wilson, L.; Gielniak, M.;Peterson, R. (2010). *Project Red.The Technology Factor: Nine Keys to Student Achievement and Cost Effectiveness*, MDR.
6. Hulleman, C. S., Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*. 326, 1410–1412.
7. Hulleman, C. S.; Durik, A. M.; Schweigert, S. A., Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: an integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*. 100, 398–416.
8. Kuder, Inc. (2009). Retrieved April 7. from http://www.kuder.com.
9. Mialaret, G. (1991). *Pédagogie generale.* Paris: P.U.F.
10. *Oregon Career Information Systems.* (2009). Retrieved April 7, 2009, from *http://oregoncis.uoregon.edu/home*.
11. Popescu, A. M.(coord). (2013). Didactica domeniului şi dezvoltării în didactica specialităţii. În A. M. Popescu (coord.). *Formarea psihopedagogică a profesorului*. Craiova: Editura Sitech.
12. Rhode Island High School Diploma System. (2005). http://www.ridoe.net/HighSchoolReform/DOCS/PDFs/HIGH %20school%20reform/HSDiploma_v071405 pdf. *School-to-Work Opportunities Act* (1994). Pub. L. No. 103-239, 108 Stat. 568.
13. Segers, M.; Gijbels, D.,Thurlings, M. (2008). The relationship between students'perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. *Educational Studies*, 34, 35–44.
14. Sugden, N.A. (2010). Relationships Among Teacher Workload, Performance, and Well-Being. (Doctoral dissertation). *Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses*. http://search.proquest.com//docview/839139385.
15. Wagner, T. (2012). *Creating Innovators: The Making of Young People Who Will Change the World Hardcover*. Scribner, a division of Simon and Schuster.

REPERE PROCESUALE ÎN DEZVOLTAREA COMPETENŢELOR DE BENCHMARKING ALE CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR
PROCEDURAL HIGHLIGHTS IN BENCHMARKING SKILLS DEVELOPMENT OF TEACHERS IN SECONDARY EDUCATION

Asist. univ. dr. asociat AIDA STOIAN
DPPD, Universitatea din Craiova

Rezumat

Prin acest studiu de cercetare ne-am propus fortificarea unor imagini mentale europene profesorilor din învăţământul preuniversitar, care să structureze atât competenţele manageriale la nivelul organizaţiei şcolare, cât şi pe cele la nivelul clasei de elevi.

Acestea au în vedere dezvoltarea planului managerial prin adaptarea exemplelor de bune practici educaţionale oferite de studiul de cercetare, la nivelul propriilor procese organizaţionale.

De asemenea, ne propunem formarea şi fortificarea competenţelor cadrelor didactice de a armoniza metodele complementare cu cele tradiţionale, de a utiliza materiale digitale, tablete, promovând învăţarea mobilă, precum şi internaţionalizarea învăţării.

Cercetarea a fost aplicată unui eşantion de cadre didactice din învăţământul urban şi rural. Aceştia au răspuns itemilor chestionarului aplicat pentru a studia relaţia dintre variabile.

Rezultatele cercetării au demonstrat adeziunea cadrelor didactice de a participa la proiecte de mobilitate în domeniul benchmarkingu-lui. Astfel, vor putea să identifice şi să amelioreze decalajele dintre performanţa organizaţională şi cea care va fi promovată în proiectul de benchmarcking. Ne propunem, ca probleme deschise ale cercetării, ca acţiunile de reorganizare a planului managerial al şcolii să fie adaptate imaginilor mentale europene, dar să respecte dezideratele Legii Educaţiei Naţionale (nr. 1/2011) care evidenţiază ca axe prioritare centrarea învăţământului pe valori, creativitate şi competenţe.

Cuvinte cheie: *competenţe de benchmaking, imagini mentale europene, metode complementare, învăţare mobilă, internaţionalizarea învăţării*

Abstract

Through this research study we proposed the strengthening of European mental images of teachers in secondary education, which could structure both the managerial skills at the level of the school organization and those at the level of the classroom.

They take into account the development of the management plan by adapting the best educational practice examples offered by the research study, at the level of their own organizational processes.

We also have in mind the formation and strengthening of the teaching skills to harmonize the complementary methods with the traditional ones, to use digital materials, tablets, promoting the mobile learning, as well as learning's internationalization.

The research was applied to a sample of teachers in urban and rural areas. They answered the applied questionnaire items in order to study the relationship between variables.

The research results have shown teachers' adherence to participate in mobility projects in the benchmarking field. Thus, they would be able to identify and improve the gaps between the organizational performance and one that will be promoted in the benchmarcking project. We propose, as open issues of the research, the actions of the school managerial reorganization plan to be adapted to the European mental images, but to respect the desideratum of the National Education Law (No. 1/2011) which highlights as priority axis centering of the education on values, creativity and skills.

Key words*: benchmaking skills, European mental images, complementary methods, mobile learning, learning's internationalization*

Introducere

Formarea profesorilor din perspectivă constructivistă reprezintă o strategie de bază în reformarea programului de formare al procesului curricular psihopedagogic, cu rezultate care au un impact profesional deosebit faţă de practicile curente. Din această perspectivă, cercetările aplicative organizate au rol în optimizarea strategiilor, metodelor curriculare şi programelor bazate pe teoria constructivistă. De fapt, reprezintă o necesitate şi o oportunitate a paradigmei constructiviste ca parte a formării profesorilor şi generării măsurilor de îmbunătăţire şi susţinere la nivelul factorilor de decizie. (Bunăiaşu; Ştefan; Strungă; Popescu, 2013).

Strategiile formative ale managementului constructivist constau în activităţile de concepere, planificare, aplicare, evaluare, reorganizare, optimizare ale modelelor şi metodologiei constructiviste: strategii, modele, metode care valorifică esenţa învăţării prin cercetare; strategii, modele, metode delimitate pe etape ale procesului de construire a învăţării; strategii, modele, metode care valorifică în mod explicit condiţiile interne ale învăţării (Joiţa, 2006; Schott, 2001).

Benchmarking-ul este un instrument de referinţă utilizat pe scară largă în domeniul afacerilor, în managementul calităţii unei firme sau instituţii. În sfera educaţiei este aplicat pe acelaşi principiu al evaluării comparative a performanţelor, a bunelor practici. Recent, acest instrument a fost implementat şi în învăţământ cu scopul creşterii calităţii în domeniul educaţiei.

„Benchmarking-ul este un model creat pentru a vedea cum poate fi organizat eficient un sistem sau pentru a demonstra cum un exemplu de bună practică funcţionează deja” (Garlick şi Pryor, 2004). Astfel, sistemul de benchmarking permite compararea şi evaluarea realizărilor şi nerealizărilor dintre instituţiile şcolare. De asemenea, fiecare participant va conştientiza care sunt măsurile de îmbunătăţire calitativă a organizaţiei şi care sunt punctele forte ce pot constitui modele pentru ceilalţi parteneri.

De asemenea, benchmarking-ul reprezintă o estimare comparativă a performanţelor unor organizaţii de acelaşi profil. Complexitatea metodologiei este determinată de punctele de referinţă care se iau în considerare la evaluarea unei organizaţii. Acestea reprezintă o componentă importantă, implicând studiul proceselor, practicilor şi metodelor utilizate de diferitele organizaţii în vederea atingerii performanţei (Marinaş, 2004).

Există o diferenţă semnificativă între modul în care sunt apreciate profesorul european şi conceptele educaţionale europene (în sens pozitiv) la un pol şi modul în care este apreciată şcoala naţională (în sens negativ), la celălalt pol (Iucu şi Strungă, 2014).

Dinamica acestor fenomene sunt critice în domeniul educaţiei, care este cel mai concret exemplu al procesului de identitate profesională şi construcţiilor imaginilor mentale europene. „Imaginile mentale europene sunt, în opinia noastră, componente ale reprezentărilor sociale, fiind diferite de acesta din urmă, în ceea ce priveşte structura şi conţinutul şi ar putea fi definite ca matrici de simboluri intuitive şi modele concrete care se află în imediata apropiere cu procesele afective.” (Iucu şi Strungă, 2014).

Imaginile mentale europene sunt, de asemenea, în strânsă legătură cu reprezentările profesionale caracterizate prin profesionalism şi tehnicitate, deoarece ambele pot fi văzute ca instanțe ale profesionalizării (Piaser şi Bataille, 2011).

Procesul de benchmarking ajută şcolile să inoveze procesul de predare şi învăţare şi să dezvolte managementul organizaţional. Colaborarea dintre şcoli este importantă în trecerea de la non - digital la învăţarea digitală şi adoptarea unor noi metode de învăţare, complementare celor tradiţionale, care îmbunătăţesc aspectul calitativ al procesului de învăţământ. Multe şcoli, din diferite ţări, au adoptat comunicarea şi informatizarea tehnologică (I.C.T.), implementând idei variate care au determinat intensificarea procesului de învăţare, în timp ce elevii şi profesorii, ca şi părinţii, sunt de acord că I.C.T. a generat un impact pozitiv în învăţare.

În acest sens, numeroase studii de cercetare au analizat procesul de învăţare în mediul web şi individualizarea învăţării (Papanikolaou; Grigoriadou; Kornilakis; Magoulas, 2003) îmbunătăţind mediul educaţional pentru a răspunde nevoilor diferite de învăţare sau învăţării colaborative (Rosatelli şi Self, 2004).

Propunând dialoguri şi acţiuni variate, facilitând învăţarea elevilor, susţinând învăţarea în activităţile de comunicare şi colaborare sau evaluare (Conejo; Guzmán; Millán; Trella; Pérez-De-La-Cruz; Ríos, 2004; Sung; Chang; Chiou; Hou,2005) oferă oportunităţi pentru elevi de identificare a ceea ce au învăţat deja sau vor învăţa şi pentru profesori de administrare a procesului de evaluare.

Sensul actual al educaţiei trece de la importanţa acordată predării la cea a învăţării, de la învăţarea individuală la cea socială, constructivistă (Palinscar, 1998; Reigeluth,1999; Vosniadou, 2001). Din punct de vedere al constructivismului social, cunoştinţele sunt construite de interacţiunea activă a celui care învaţă cu mediul şi formarea cunoştinţelor este influenţată de societate. Astfel, colaborarea poate determina succesul în învăţare (Soller, 2001). Activităţile colaborative de învăţare solicită îndeplinirea de către elevi a unor sarcini dificile şi întrebări care îi transformă în practicieni, le dezvoltă raţionamente mai complexe şi abilităţi pentru a rezolva probleme.

În acest sens, învăţarea colaborativă a devenit din ce în ce mai utilizată. Dezvoltarea tehnologiilor de comunicare au avut rol în colaborarea mediatică.

De asemenea, utilizarea metodelor alternative încurajează crearea unui climat de învăţare plăcut, relaxat, elevii fiind evaluaţi în mediul obişnuit de învăţare, prin sarcini contextualizate. În acest sen, realizează experimente, elaborează proiecte, alcătuiesc portofolii, acestea fiind în acelaşi timp sarcini de instruire şi probe de evaluare. Este important ca elevii să înţeleagă criteriile de evaluare, procesul evaluativ, pentru a putea reflecta asupra performanţelor obţinute, a le explica şi a găsi modalităţi de progres. Elevii nu trebuie evaluaţi unii în raport cu ceilalţi, scopul nu este de a-i ierarhiza, ci de a vedea evoluţia, progresul, achiziţiile.

Astfel, putem concluziona că procesul de instruire va continua prin incorporarea tehnologiei moderne în activităţile de predare şi învăţare. Învăţarea mobilă se referă la utilizarea serviciilor mobile şi wireless pentru a produce învăţarea în timpul deplasării. Ca instrumente ale învăţării mobile putem include: telefonul, smartphonul, palmtops şi computerele portabile; tabletele PC, laptopurile şi media playerele personale, folosite în acest scop (Kukulska-Hulme şi Traxler, 2005).

Peters (2007) a văzut învăţarea mobilă ca o componentă utilă a modelului de învăţare flexibilă. În 2003, Brown, rezumă mai multe definiţii şi termeni, identificând învăţarea mobilă ca fiind „o extensie a e-learning-ului” (Brown, 2005). Peters (2007), a declarat, de asemenea, că aceasta a fost o componentă e-learning, o cale de transformare a procesului educațional „tocmai la timp, suficient şi doar pentru mine”

(Peters, 2007). În cele din urmă, Pea şi Maldonado (2006), au declarat că învăţarea mobilă incorporează „inovaţii de transformare pentru învăţarea viitoare”.

Prin acest proiect de cercetare ne-am propus ca *obiective*:

- Identificarea nevoilor de formare ale cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar la nivelul managementului organizaţional, dar şi la nivelul clasei de elevi, în vederea îmbunătăţirii acestora prin participări la mobilităţi în domeniul benchmarking-ului.
- Formarea şi fortificarea competenţelor cadrelor didactice de a armoniza metodele complementare cu cele tradiţionale în vederea utilizării adecvate a materialelor digitale promovând învăţarea mobilă, precum şi comunicarea şi informatizarea tehnologică.

Ipoteza generală:

Dacă se identifică nevoile de formare ale cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar şi se dezvoltă abilităţile acestora de utilizare a echipamentelor informatice, atunci se vor înregistra efecte pozitive în creşterea calitativă a managementului organizaţional şi la nivelul clasei.

Ipoteze specifice:

1. Dacă se identifică nevoile de formare ale cadrelor didactice, atunci se obţine adeziunea acestora de a participa la proiecte de mobilitate în domeniul benchmarking-ului, fortificându-se astfel imaginile mentale uropene.
2. Dacă se dezvoltă competenţele profesorilor de utilizare a echipamentelor informatice, atunci aceştia vor încuraja activităţile de învăţare mobilă şi comunicare în mediul tehnologic web, armonizând metodele tradiţionale cu cele complementare.

Metodologia

Eşantionul

Eşantionarea cercetării a fost de tip stratificat, cuprinzând 328 de profesori. Stratificarea a avut ca şi coordonate mediul educaţional, genul, vechimea în activitatea didactică, nivelul de pregătire profesională.

Lotul de subiecţi este dispersat la nivel naţional în 19 şcoli aflate în localităţile: Craiova, Bucureşti, Alexandria, Bistreţ, Filiaşi, Dăbuleni, Bechet şi Calafat. Alegerea şcolilor şi localităţilor a vizat echilibrarea balanţei între şcolile din mediul rural şi cele din mediul urban.

Metode

Ne-am propus ca prin metoda anchetei pe baza chestionarului adresat cadrelor didactice să surprindem care sunt interesele de formare ale cadrelor didactice din instituţiile de învăţământ preuniversitar atât din mediul urban, cât şi din cel rural, în vederea dezvoltării competenţelor de management organizaţional şi managementul clasei de elevi. De asemenea, ne-am propus să obţinem adeziunea cadrelor didactice de a utiliza echipamentele tehnologice digitale în vederea dezvoltării şi fortificării concepţiei şi competenţelor cadrelor didactice de a desfăşura activităţi de învăţare mobilă şi comunicare în mediul tehnologic web, armonizând metodele tradiţionale cu cele complementare.

Instrumente

Chestionarul, fiind instrument de bază al cercetării noastre, a determinat analiza statistică de prelucrare şi interpretare a datelor furnizate pe parcursul întregului studiu.

În vederea prelucrării datelor referitoare la eşantionul cercetării am optat pentru programul I.B.M. – S.P.S.S., varianta 21.

Rezultate şi interpretări

Identificarea surselor necesare de formare în vederea dezvoltării competenţelor manageriale

Primul item al chestionarului a fost convertit în şase variabile prin care am solicitat cadrelor didactice să indice în ce măsură le sunt disponibile sursele propuse pentru îmbunătăţirea propriilor practici la nivelul managementului organizaţional, dar şi la nivelul clasei de elevi.

Respondenţii - profesori din învăţământul preuniversitar au acordat următoarele valori variabilelor precizate: *schimbul de experienţă prin promovarea practicilor de benchmarking cu alte instituţii de învăţământ europene* (42,1% în foarte mare măsură; 39,3 în mare măsură; 11,3% nivel moderat; 7,3% în mică măsură); *feed - backul referenţilor* (68,0% în foarte mare măsură; 26,5% în mare măsură; 5,5% nivel moderat); *analiza reflexivă asupra propriilor experienţe manageriale* (54,3% în foarte mare măsură; 31,1% în mare măsură; 11,0% nivel moderat; 3,7% în mică măsură); *literatura de specialitate privind managementul organizaţiei şcolare şi al clasei de elevi* (43,9% în foarte mare măsură; 30,5% în mare măsură; 20,1% nivel moderat; 3,7% în mică măsură; 1,8% deloc); *strategiile manageriale stabilite la nivelul şcolii* (27,7% în foarte mare măsură; 28,0% în mare măsură; 16,8% nivel moderat; 23,8% în mică măsură;

1,8% deloc; 1,8% fără opinie); *traininguri, specializări, conferinţe* (36,6% în foarte mare măsură; 31,7% în mare măsură; 13,1% nivel moderat; 9,5% în mică măsură; 9,1% deloc); *alte surse* (3,7% în foarte mare măsură; 1,8% în mare măsură; 3,7% nivel moderat; 3,7% în mică măsură; 87,2% fără opinie).

Putem observa că profesorilor le sunt disponibile şi utilizează: traininguri şi specializări, literatura de specialitate, analiza propriilor experienţe, feedback-ul primit de la referenţi, analiza de benchmarking cu alte instituţii de învăţământ europene. Pentru o clasificare corectă a acestor surse de formare profesională în domeniul practicilor evaluative realizăm o ierarhizare procentuală.

Astfel, identificăm că feedback-ul primit de la referenţi este o importantă sursă de dezvoltare a practicilor manageriale. O altă sursă o reprezintă experienţa proprie a cadrelor didactice, situaţiile diferite de a face faţă anumitor contexte manageriale. De asemenea, se remarcă, dar cu scoruri mai mici, literatura de specialitate, schimbul de experienţă prin promovarea practicilor de benchmarking cu alte instituţii de învăţământ europene şi trainingurile. Considerăm că acestea din urmă reprezintă surse de interes pentru cadrele didactice ce ar contribui la dezvoltarea şi îmbunătăţirea practicilor de management organizaţional, dar şi al clasei de elevi. Accesul limitat poate fi determinat de factorii de mediu şi de experienţa didactică.

Suntem de părere că, pentru a dezvolta o ofertă de formare în domeniul practicilor manageriale, este necesară identificarea grupului ţintă, a mediului şcolar şi a experienţei profesionale a acestuia.

Studiul relaţiei dintre opţiunea cadrelor didactice de a participa la traininguri pentru dezvoltarea competenţelor digitale şi vechimea în activitate

Ne propunem să testăm dacă vechimea în activitatea didactică a avut un rol important în opţiunea cadrelor didactice de a participa la traininguri în vederea dezvoltării competenţelor acestora de a utiliza echipamentele informatice şi de a desfăşura activităţi de învăţare mobilă sau comunicare în mediul tehnologic web.

Astfel, putem observa că trainingurile, specializările pot îmbunătăţi competenţele profesorilor în foarte mare măsură pentru 50% (30-40 ani), 52,3% (15-20 ani), 35,3% (6-10 ani); în măsură mare pentru 40,0% (10-15 ani), 43,5% (20-30 ani); în măsură moderată pentru 53,8% (3-6 ani).

Observăm că această formă de perfecţionare este preferată mai mult de cei care au o experienţă mai mare în activitatea didactică, cei cu o vechime între 3-6 ani, ca recent absolvenţi, sunt mult mai bine informaţi despre noile tehnologii ale domeniului de activitate.

Analizând relaţia de corespondenţă între literatura de specialitate şi vechimea în activitatea didactică, putem observa că această sursă de formare poate îmbunătăţi competenţele profesorilor de a utiliza echipamentele informatice şi de a desfăşura activităţi de învăţare mobilă sau comunicare în mediul tehnologic web în foarte mare măsură pentru: 65,8% (15-20 ani), 58,3% (30-40 ani), 36,5% (20-30 ani); în măsură mare pentru: 53,8% (6-10 ani); în măsură moderată pentru:71,1% (10-15 ani), 47,1% (3-6 ani).

Observăm că şi această formă de perfecţionare este preferată de toate categoriile de vechime în activitatea didactică, scoruri extreme înregistrându-se la cei cu o vechime între 30-40 ani, dar şi aceştia în procentaj mic, de 8,3%, fiind singurii care au considerat că literatura de specialitate nu contribuie la formarea lor profesională, respondenţii reprezentând cadre didactice care deţin o experienţă considerabilă în activitatea didactică. Acest eşantion cu o vechime de 30-40 ani consideră că şi-ar putea îmbunătăţi mult mai bine practicile de a utiliza echipamentele informatice şi de a desfăşura activităţi de învăţare mobilă sau comunicare în mediul tehnologic web. în urma participării la traininguri, specializări şi conferinţe.

De asemenea, singurii respondenţi care au considerat că literatura de specialitate contribuie în mică măsură la formarea profesională sunt cei care au o vechime între 20-30 ani.

Analizând relaţia de corespondenţă între schimbul de experienţă prin promovarea practicilor de benchmarking cu alte instituţii de învăţământ europene şi vechimea în activitatea didactică, putem observa că, această sursă de formare poate îmbunătăţi competenţele profesorilor de a utiliza echipamentele informatice şi de a desfăşura activităţi de învăţare mobilă sau comunicare în mediul tehnologic web în foarte mare măsură pentru: 59,5% (15-20 ani), 58,3% (30-40 ani), 35,3% (6-10 ani); în măsură mare pentru: 100% (3-6 ani), 53,3% (10-15 ani), 42,4% (20-30 ani).

Observăm că toate categoriile de vârstă consideră schimbul de experienţă ca fiind o sursă importantă de formare în vederea dezvoltării competenţelor digitale.

Concluzii

Rezultatele cercetării au demonstrat adeziunea cadrelor didactice de a participa la proiecte de mobilitate în vederea dezvoltării experienţei profesionale prin promovarea practicilor de benchmarking cu alte instituţii de învăţământ europene. Astfel, vor putea să identifice şi să amelioreze decalajele dintre performanţa organizaţională şi cea a altor ţări partenere în proiectul de mobilitate.

De asemenea, studiul de faţă a format şi fortificat competenţele cadrelor didactice de a utiliza materiale digitale, tablete, promovând învăţarea mobilă, precum şi internaţionalizarea învăţării.

Ne propunem, ca probleme deschise ale cercetării, oferirea unor sugestii metodologice, suport al acţiunilor de reorganizare a planului managerial al şcolii, în adeziunea imaginilor mentale europene, dar în concordanţă cu dezideratele Legii Educaţiei Naţionale (Nr. 1/2011) care evidenţiază ca axe prioritare centrarea învăţământului pe valori, creativitate şi competenţe.

Bibliografie

1. Brown, T. H. (2005). Towards a model for m-learning in Africa. *International Journal of E-Learning*. 4(3), 299-315.
2. Bunăiaşu, C.; Ştefan, M.; Strungă, A., Popescu, M. (2013). Impact Study Regarding Constructivist Curriculum's Management of Teacher Training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 78 (2013) 145 – 149.
3. Conejo, R.; Guzmán, E.; Millán, E.; Trella, M.; Pérez-De-La-Cruz, J., Ríos, A. (2004). SIETTE: A Web-Based Tool for Adaptive Testing. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 14*, 29-61.
4. Garlick, S. , Pryor, G. (2004). *Benchmarking the University: Learning About Improvemen*. Canberra: Departamentul de Ştiințe ale Educației.
5. Iucu, R., Strungă, A.C. (2014). European mental images and professional identity in the initial primary teacher education. În *Revista de cercetare şi intervenţie socială*. vol. 46, pp. 190-202.
6. Joiţa, E. (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă*. Bucureşti: Editura Aramis, 138.
7. Kukulska-Hulme, A.,Traxler, J. (2005). *Mobile learning: A handbook for educators and trainers*. London: Routledge.
8. Marinaş, C. (2004). Benchmarking-ul–componentă a managementului resurselor umane. *Administraţie şi management public*. 3, 96-103.
9. Palinscar, A. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*. 49, 345-375.
10. Papanikolaou, K.; Grigoriadou, M.; Kornilakis, H., Magoulas, G. (2003). Personalizing the interaction in a webbased educational hypermedia system: the case of *INSPIRE. User-Modeling and User-Adapted Interaction*. 13 (3), 213-267.
11. Pea, R.; Maldonado, H. (2006). WILD for learning: Interacting through new computing devices anytime, anywhere. In Sawyer, R.K. *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 427-441). Cambridge: University Press.
12. Peters, K. (2007). M-Learning: Positioning educators for a mobile, connected future. *International Journal Of Research in Open and Distance Learning*, 8(2), 1-17.
13. Piaser, A., Bataille, M. (2011). Of Contextualized Use of "Social" and "Professional". In Chaib,M.; Denermark, B., Selander , S. *Education, professionalization, and social representations: on the transformation of social knowledge* (pp.44-54). New York: Routledge.
14. Reigeluth, C.M. (1999). *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, *vol. II*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
15. Rosatelli, M., Self, J. (2004). A Collaborative Case Study System for Distance Learning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 14, 97-125.
16. Schott, M. (2001). Rich Enviroments for Active Learning. In: *http://www.coe.sdsu.edu/eet/ Articles/reals/start.htm.*
17. Soller, A. (2001). Supporting Social Interaction in an Intelligent Collaborative Learning System. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 12*, 40-62.
18. Sung, Y-T.; Chang, K-E.; Chiou, S-K., Hou, H-T. (2005). The design and application of a web-based self- and peer-assessment system. *Computers & Education, 45*, 187-202.
19. Vosniadou, S. (2001). *How children learn,* retrieved October 15, 2007 from http://www.ibe.unesco.org/publications/ EducationalPracticesSeriesPdf/prac07e.pdf.

MANIPULARE ŞI PERSUASIUNE ÎN COMUNICAREA DIDACTICĂ ŞI EDUCAŢIONALĂ
MANIPULATION AND PERSUASION IN TEACHING AND EDUCATIONAL COMMUNICATION

Drd. RALUCA-ŞTEFANIA BALICA
Universitatea de Vest Timişoara

Rezumat

Tema de faţă este de o importanţă deosebită pentru psihologia comunicării, fapt pentru care ne-am propus să relevăm efectul persuasiunii, al manipulării şi blocajelor în comunicarea didactică şi educaţională. Pentru aceasta, am apelat la autori recunoscuţi ai domeniului, precum: J. N. Kapherer, L. Belenger, J. Baudrielard, P. P. Neveanu, D. Sălăvăstru, A. Pera, C. Zamfir, L. Vlăsceanu, R. V. Joule, J. L. Deauvois, A. Mucchielli, H. Hannonn, E. Limbos, care s-au ocupat într-o formă sau alta de problematica limbajului persuasiv în comunicarea educaţională, de manipulare şi blocaje în comunicarea didactică, de psihologia educaţiei etc. Am considerat faptul că relevarea specificului persuasiunii şi a formelor sub care se poate manifesta aceasta într-o comunicare (sub formă de propagandă, seducţie, convingere, flatare, influenţă etc.), a diferenţei dintre aceasta şi manipulare, au un rol important în comunicarea educaţională, în general, deoarece ajută la structurarea şi modelarea comportamentelor cognitive şi relaţionale adecvate. Am scos în evidenţă unele metode prin care se pot obţine comportamentele dorite, comentariile din literatura de specialitate, tehnicile de manipulare, blocajele şi obstacolele întâlnite în comunicare, efectele şi rolurile acestora în realizarea unei comunicări eficiente. Rolul limbajului, al expresivităţii, consistenţa sintagmei „pedagogia angajamentului", a tehnicilor de creare, a sentimentului de libertate, a atitudinii individuale ca obstacol specific persoanei, a egocentrismului ca generator de exacerbare a sinelui, a „conflictului între generaţii", a efector ambiguităţii limbajului generată de polisemia termenilor, a rolului „competenţei cognitive" şi a componentei lingvistice, precum şi a fenomenului de interferenţă a sensurilor, pe care psihologia şi filosofia îl consideră un impediment în utilizarea adecvată a limbajului în comunicare.

Cuvinte cheie: *persuasiune, manipulare, comunicare, comportament cognitiv, polisemia termenilor, interferenţa sensurilor*

Abstract

The present theme is of a particular importance for the psychology of communication, for which we intend to reveal the effect of persuasion, manipulation and bottlenecks in teaching and educational communication. For this, we turned to the authors recognized the field, such as: JN Kapherer, Belenger L., J. Baudrielard, P. P. Neveanu, Sălăvăstru D., A. Pera, C. Zamfir, L. Vlăsceanu Joule RV, J. L. Deauvois, A. Mucchielli, Hannonn H., E. Limbos, who were held in some form of persuasive language issues in educational communication, handling and communication bottlenecks in the teaching of educational psychology etc. We considered that revealing the specifics of persuasion and forms in which it can manifest itself in a communication (as propaganda, seduction, persuasion, flattery, influence, etc.), the difference between it and handling, have an important role in the educational communication, in general, as it helps in structuring and modeling appropriate cognitive and relational behaviors. We have highlighted some ways you can get desired behaviors, comments literature, manipulation techniques, bottlenecks and obstacles in communication, effects and their roles in achieving effective communication.

The role of language, the expressiveness, consistency term 'pedagogy of engagement' techniques to create a sense of freedom, of individual attitude that obstacle specific person, egocentrism as a generator of exagerbare self, the "conflict between generations", the effect of ambiguity, polysemia language generated by the terms of the role " cognitive competence" and the language component, as well as the interference of the senses, which psychology and philosophy consider an impediment in the proper use of language in communication.

Key words: *persuasion, manipulation, communication, cognitive behavior, polysemia terms, interference means*

1. Persuasiunea

Dacă într-o comunicare nu reuşim să formulăm convingeri, apelăm fără mari eforturi la efectele persuasiunii, adică la elemente precise care să asigure aderenţa la o idee sau alta.

Abordarea psihologică a persuasiunii o leagă de relaţia de influenţare a individului (Pera, 2012, p. 277). Astfel, modelul pe care îl propune J. N. Kapferer concepe persuasiunea ca pe o serie de operaţii psihologice, ca pe o „secvenţă de operaţii efectuate în manieră intra-psihică de individul supus unei campanii al căror rezultat final este schimbarea sau neschimbarea atitudinală" (Kapferer, 1993, p. 4). Autorul sugerează că persuasiunea ar trebui înţeleasă ca un întreg format din şase operaţii, demne de luat în seamă în contextul de faţă:

- condiţia necesară a persuasiunii o reprezintă contactul cu mesajele;
- orice mesaj oferă o stimulare senzorială care apoi se transformă în imagini, concepte etc.;
- nu este suficientă înţelegerea mesajului pentru a asigura convingerea cu privire la el;
- pentru înţelegerea fenomenului persuasiunii, sunt decisive mecanismele schimbărilor de atitudine;
- un pas important al persuasiunii în constituie trecerea de la acceptarea unei idei la modificarea atitudinii faţă de aceasta;
- ultima etapă a procesului persuasiunii o constituie trecerea de la modificarea atitudinilor la cea a comportamentului.

Lionel Bellanger consideră persuasiunea ca fiind „o practică de comunicare calculată în funcţie de un rezultat", care se „învecinează cu propaganda, este în contact cu retorica, nu e străină de seducţie şi, în mod fundamental, întreţine un mod ambiguu cu manipularea" (Bellanger, 1996, p. 3). În concepţia aceluiaşi autor, a persuada înseamnă mai mult decât a convinge, înseamnă a argumenta, a acţiona asupra afectivităţii, a flata. Persuasiunea însoţeşte convingerea, transmite emoţia, trăirea, entuziasmul şi exaltarea (Bellanger, 1997, pp. 10-12 şi Sălăvăstru, 2004, pp. 200-201).

La Kapferer, persuasiunea pare a fi o înfrângere, o derută, o plecăciune în fața altuia, înseamnă recunoașterea puterii celuilalt care mă controlează pentru că mă influențează, de unde și vorba românului care spune: *x m-a convins* și nu *m-a persuadat.*

Din perspectivă psihopedagogică, asistăm la o instalare a persuasiunii atât în comunicarea didactică, cât și în cea educațională. Unele idei ale profesorului se impun în mintea elevului nu pentru că sunt suficient întemeiate, ci pentru că profesorul este cotat ca fiind o autoritate în domeniu, fenomen ce poate anula spiritul critic al elevului, aspect care poate genera efecte negative asupra finalităților comunicării, indiferent de ce tip este aceasta. Persuasiunea utilizează și alte mecanisme în afara șantajului sau a amenințării cu pedeapsa, care induce sentimentul de teamă, și anume expresivitatea limbajului. Limbajul devine expresiv numai atunci când impresionează auditoriul (receptorul), aspect determinat și de stilul comunicării care, de obicei, subliniază ceea ce exprimă limbajul. De aceea, în antichitate, problema expresivității limbajului, ca mijloc de persuasiune, a constituit o preocupare a oratoriei (Demostene, Cicero, Quintilian), iar în epoca noastră se vorbește de rolul limbajului expresiv în manipularea maselor (Pera, 2012, p. 279).

Un alt autor, Jean Baudrillard, remarcă *seducției* în comunicare. Ea „asigură discursului sensul și-l deturnează de la adevăr" (Baudrillard, 1979, p. 77). Lionel Bellenger preciza că elementele fundamentale ale seducției sunt *surpriza* și *deruta* pe care aceasta le produce. Niciun discurs, spune el, nu seduce dacă nu găsește în persoana seducătorului obiectul fascinației sale. (Pera, 2012, p. 280).

Întâlnim dimensiuni ale seducției și în spațiul comunicării didactice, dar și educaționale. Profesorul seduce prin felul lui de a fi, prin capacitatea de a relaționa cu elevii, prin erudiție. Seducătorul este fragil, discret, modest, spiritual și are capacitatea de a surprinde și de a șoca. El trebuie să spună ceea ce trebuie spus la momentul potrivit. Numai în acest fel limbajul și ocazia pot deveni factori determinanți în procesul seducției.

2. Problematica manipulării

În momentul în care ne propunem să determinăm schimbări de comportamente ale altor persoane, așa cum spunea Paul Popescu Neveanu, vorbim de manipulare (Neveanu, 1978, p. 424). Manipularea este acțiunea prin care determinăm un actor social să gândească și să acționeze conform cu interesele inițiatorului, utilizând tehnici de persuasiune care distorsionează adevărul intenționat, lăsând impresia de gândire și decizie proprie (Sălăvăstru, p. 205). Pentru a realiza acest lucru, se recurge la inducerea în eroare cu ajutorul unor argumente falsificate sau făcându-se apel la „paliere emoționale non-raționale" (Zamfir, Vlăsceanu, 1993, pp. 336-337).

Practica educațională a demonstrat faptul că orice comportament dorit nu se poate obține decât, cel puțin, prin trei metode: prin convingere, prin exercitarea puterii și prin persuasiune și manipulare. În procesul comunicării, receptorii sunt tentați și consideră normal să se supună exigențelor educatorului. Din acest motiv, R. V. Joule și J. L. Beuvois au elaborat o nouă concepție privind eficacitatea actului educațional, sub sintagma *pedagogia angajamentului,* demonstrând impunerea anumitor comportamente fără presiuni sau conflicte. Prin această nouă metodă, se asigură facilitarea asimilării psihologice a valorilor sociale, dar și o modificare comportamentală, cognitivă și relațională, prin crearea sentimentului de libertate, mai ales dacă se dorește obținerea unei anumite conduite.

Cei doi autori relevă unele modalități de manipulare a angajamentului: prin caracterul public sau privat al actului (este mai angajant să faci ceva sub privirea celuilalt); prin acordarea sentimentului că individul poate reveni asupra comportamentului pe care este gata să-l comită; prin crearea anumitor grade ale sentimentului de libertate (o recompensă prea mare devine un factor de dezangajare); prin determinarea individului de a realiza un act de mai multe ori sau o singura dată (Joule, Beauvois, 1987, pp. 71-73).

În practica educațională, elevii pot fi manipulați prin intermediul acțiunii discursive în privința atitudinilor, a ideilor, prin expresivitatea, frumusețea și autenticitatea limbajului. Sub impulsul impresiei afective, elevul frapat devine mai puțin critic în raport cu conținutul pe care comunicarea didactică îl transmite. Însă, așa cum demonstra Dorina Sălăvăstru, există și cazuri și care inducerea în eroare se realizează „prin raționamente vehiculate cu ajutorul construcției discursive", fiind vorba de așa numita *argumentarea sofistică*, atunci când se prezintă un raționament greșit, ca fiind corect (Sălăvăstru, 2004, p. 207).

Alex Mucchielli identifică patru grupe în diferențierea tehnicilor de manipulare: grupa *pozițiilor,* care se referă la modul în care comunicarea a modificat poziția actorilor; grupa *relațiilor* (a comunica înseamnă a intra în relații cu alții); grupa *normelor* (influențarea celuilalt se realizează prin respectarea unor norme, prin utilizarea unui limbaj stereotipic, prin prestanță sau evocarea unor norme culturale de referință); grupa *identității* - cei care participă la relația de comunicare cu o anumită identitate (Mucchielli, 2002, pp. 61-64).

Cunoașterea tehnicilor de manipulare în comunicarea didactică și educațională poate contribui la eficientizarea acestora, cu toate că există și o diversitate de obstacole în fața oricărei comunicări. De exemplu, oboseala elevului, boala, lipsa de la cursuri, dificultăți de concentrare, vocabular sărac, marginalizarea de către colegi sau fenomenul de persecuție din partea profesorului, din păcate, des întâlnit în școlile românești.

Această stare de lucruri a determinat stabilirea unor criterii de sistematizare a blocajelor comunicării didactice: blocaje generate de caracteristicile persoanei; de relațiile social-valorice existente între participanții la relații de comunicare; blocaje determinate de canalul de transmisie a mesajului didactic sau educațional; blocaje generate de particularitățile domeniului în care se realizează comunicarea (Pera, 2012, p. 283).

Referindu-ne doar la caracteristicile persoanei, aducem în atenție superficialitatea, încăpățânarea, indiferența, agresivitatea verbală, rigiditatea, care nu numai că pot distorsiona mesajul, dar conduc chiar la blocarea comunicării. Trebuie luate în calcul și trăsăturile de personalitate ale elevului: de obicei, introvertiții nu se angajează într-o sarcină decât dacă relația este una pozitivă, deoarece ei au mai multă nevoie de valorizare decât alții, altfel, se retrag considerându-se a fi neînțeleși. Extrovertiții se adaptează mai ușor, sunt mai receptivi, inițiază chiar acte de comunicare.

Doi autori, H. Hannoun (1996) și E. Limbos (1990), au avertizat asupra *atitudinii individuale, egocentrice*, referindu-se la obstacole specifice persoanei. Ei susțin că întotdeauna atitudinea egocentrică este însoțită de o falsă cunoaștere de sine, iar egocentrismul generează o exacerbare a sinelui, însoțită de neîncrederea în ceilalți, clasificați ca fiind neînsemnați sau chiar incompetenți.

Specialiștii în psihologia educației avertizează asupra pericolului relației de autoritate care există între profesor și elev. Profesorul este și o autoritate cognitivă, epistemică (știe mai mult decât elevul) și o autoritate teoretică (poate atribui sancțiuni), dar și o autoritate de putere, întrucât generează teamă și diminuează capacitatea de receptare (Sălăvăstru, 1999).

Obstacolele generate de natura relațiilor valorice determină așa numitul *conflict între generații*, de aceea este necesară analiza mediului familiar și cultural din care provine elevul. Limbajul devine și el un obstacol inevitabil în procesul de comunicare. Majoritatea psihologilor subscriu ideii că ambiguitatea limbajului este generată de *polisemia termenilor* și nu întâmplător se spune că orice stăpânește arta utilizării figurative a limbajului generează o comunicare performantă. Utilizarea unor termeni necunoscuți poate produce obstrucționarea comunicării. O bună comunicare este generată de natura *domeniului cognitiv*, abilitatea în comunicare implicând din partea elevului satisfacerea a două cerințe: *competență cognitivă* (înțelegerea fenomenelor pe care le exprimă limbajul în domeniul cognitiv specializat și *competență lingvistică*, care presupune stăpânirea sistemului de semne specializat.

Aici poate apărea fenomenul de *interferență a sensurilor,* despre care vorbește Dorina Sălăvăstru într-una din lucrările sale (1999), pe care și psihologia și filosofia îl consideră un impediment în utilizarea adecvată în procesul comunicării didactice și educaționale.

Bibliografie

1. Pera, A. (2012). *Psihologia și logica educației*. Craiova: Editura Universitaria.
2. Kapferer, J.N. (1993). *Căile persuasiunii. Modul de influențare a comportamentelor prin comunicare și publicitat.* București: Editura INI.
3. Bellenger, L. (1996). *La persuasion.* Paris: PUF.
4. Bellenger, L. (1997). *La force de persuasion, du bon usage des moyen d'influence et de convaincre*. Paris: ESF Editeurs.
5. Baudrillard, J.(1979). *De la seduction*. Paris: Galilée.
6. Neveanu, P. P. (1978). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros.
7. Sălăvăstru, D. (1999). *Didactica psihologiei*. Iași: Editura Polirom.
8. Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației.* Iași: Editura Polirom.
9. Zamfir, C., Vlăsceanu, L. (1993). *Dicționar de sociologie*. București: Editura Științifică.
10. Mucchielli, A. (2002). *Arta de a influența. Analiza tehnicilor de manipulare*. Iași: Editura Polirom.
11. Hannoun, H. (1996). *Introduction à la philosophie de l'éducation.* Paris: Nathan.
12. Limbos, E. (1990). *Les barrages personnels dans les rapports humains*, Paris: ESF.

AUTISMUL – PERSPECTIVE TEORETICE
AUTISM – THEORETICAL PERSPECTIVES

Drd. ANA-MARIA IRINA DRĂGAN
Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca

Rezumat
Ținând cont de evoluția termenului Autism din momentul în care a fost descris prima data de Leo Kanner în 1943, ne-am propus prezentarea modelelor teoretice existente, în dorința de a înțelege cadrul larg și complex al acestei probleme. Implicațiile modelelor explicative la nivel practic sunt evidente și încercarea noastră de a înțelege fenomenul este cât se poate de justificată, atâta timp cât implantarea unui program de intervenție se bazează atât pe teoriile generale formulate cât și pe caracteristicile individuale ale fiecărei persoane cu Autism.
Cuvinte cheie: *tulburare de spectru autist, teorii, implicații practice*

Abstract
In this paper we will present the theoretical models that explain autistic spectrum disorders because it is a need to better understand the large and complex framework of this problem, since Leo Kanner speak for the first time in 1943. Theoretical models have obvious practical consequence so our attempt to understand the process is justified as long as to implant an intervention program one needs to know general theory and individual characteristics of an autistic person.
Key words: *autistic spectrum disorder, theory, practical consequence*

Introducere

Autismul este o tulburare care și în zilele noastre rămâne enigmatică (Fritt, 1989). Persoanele cu o dezvoltare tipică nu reușesc să pătrundă în lumea persoanelor cu autism, la fel cum nici ele nu reușesc să înțeleagă lumea noastră. Cercetătorii au făcut diverse cercetări și studii si au fost interesați să găsească cauzele apariției acestei tulburări pentru a putea înțelege cum funcționează creierul unui persoane cu autism și pentru a putea înțelege paleta unică de simptome prezente în cazul acestei tulburări. Autismul infantil a fost descris prima dată de Leo Kanner, nativ german născut în Austria şi emigrat în SUA, în anul 1943, iar cu 5 ani înainte (1938) Hans Asperger a descris la Spitalul Universitar din Viena - caracteristicile „psihopatiei autiste”, cunoscută astăzi drept „sindromul Asperger”, bazându-se pe cazuistica sa. Autismul infantil, alături de sindromul Asperger și autismul atipic, face parte din Tulburările pervazive de dezvoltare, denumire care este înlocuită cu cea de „Tulburări de spectru autist” (TSA). Toate aceste tulburări au în comun deficitul de comunicare, interacţiunea socială deficitară, imaginaţia săracă sau absenţa, stereotipiile motorii şi verbale. Prevalenţa variază între 4,5 şi 13 la 10000 copii, iar incidenţa este de 1 la 166 copii. Rata pe sexe este aproximativ 3 la 1 pentru băieţi, însă fetele sunt mult mai sever afectate şi au un coeficient de inteligenţă mai mic.

În prezent, autismul este descris ca o tulburare pervazivă de dezvoltare, persoanele afectate manifestând deficite la nivelul interacţiunilor sociale (utilizarea comportamentului nonverbal în comunicare, reciprocitate social/emoţională), comunicării verbale şi nonverbale şi un domeniu restrâns şi stereotip de interese şi activităţi.

În cazul manualelor de diagnostic, DSM-IV-TR şi ICD-10, se poate vorbi despre un acord asupra manifestărilor acestei tulburări: afectarea capacităţii de comunicare şi a interacţiunilor sociale, precum şi comportamente stereotipe şi repetitive (Volkmar, 1998).

Deşi pe parcursul derulării istoriei autismului s-au vehiculat multe opinii şi perspective în ceea ce priveşte modul de funcţionare a individului cu autism, doar trei au luat contur şi au rezistat în timp şi anume: teoria deficitului minţii (ToM) – autismul şi theory of mind, teoria coerenţei centrale şi teoria disfuncţiilor executive.

Teoria Deficitului Minţii (ToM)

Propusă de către Baron-Cohen (1995), Mind-blindness theory a încercat să aducă o serie de explicaţii cu privire la deficitele socio-comunicative specifice persoanelor cu tulburări din spectrul autist. În asumpţia autorului, „gândirea oarbă” (mind-blindness) este o terminologie ce încearcă să definească incapacitatea indivizilor cu TSA de a concepe, înţelege sau anticipa stările emoţionale ale altor persoane. Opusul abilităţii de empatizare, gândirea oarbă nu este obligatoriu cauzată de incapacitatea de a imagina un răspuns, ci, mai degrabă, de o incapacitate de a aduna informaţii suficiente, cu scopul de a identifica mai multe răspunsuri, posibil corecte (Baron-Cohen, 1995). În acest fel, teoria reuşeşte să explice două dintre cele trei mari deficite specifice TSA, respectiv deficitele de natură socială şi deficitele din sfera abilităţilor de comunicare. Chiar şi în aceste condiţii, însuşi autorul teoriei a recunoscut una dintre cele mai mari limite ale acesteia, respectiv incapacitatea de a explica interesul restrâns faţă de activităţi şi comportamentul stereotip şi repetitiv specific autismului (Baron-Cohen, 2005).

Tulburarea ce constă în neînțelegerea minții altora sau, altfel spus, în „citirea minții” celorlalți („mindreading”) este caracteristică pentru tulburările din spectrul autist, conducând la o tulburare pervasivă, care e, în esență, diferită de deficiența mentală. Copiii cu TSA pot păstra o serie de capacități cognitive, inclusiv de memorie mecanică și raționament matematic și pot învăța în mare măsură limbajul (semantic și sintactic), fiind, însă, grav deficitari în utilizarea socială, pragmatică a acestuia, mai ales în cadrul dialogului. Ei prezintă și o serie de deficiențe în aria funcțiilor executive. Deși deficitul ToM în TSA a fost unanim recunoscut, de la început s-au relevat și manifestări care nu pot fi explicate prin aceasta. Astfel, sunt: repertoriul redus de interese, preocuparea pentru neschimbare, stereotipiile, preocuparea pentru detalii, fragmentarea percepției, lipsa generalizării, buna memorie mecanică. Aceste simptome sunt, până în prezent, cel mai comprehensibil explicate prin deficitul unei alte funcții psihice globale, numită „coerența centrală”. Relațiile între acest deficit și cel al ToM în TSA sunt obiectul unor continui investigații. Plecându-se de la studierea ToM în TSA, cercetările s-au lărgit, mai ales deoarece fenomenul se încadrează în cogniția socială, care continuă să se dezvolte după 3-4 ani. La 5-6 ani, copilul poate înțelege că o altă persoană poate avea convingerile sale privitoare la convingerile unei a treia persoane. La 6-7 ani, copilul înțelege metafora și ironia, dar încă nu distinge gluma de minciună. Şi mai tardivă, la 9-11 ani e înțelegerea a ceea ce se numește situația „faux pas”. Aceasta constă în aceea că subiectul trebuie să își reprezinte două stări mentale: perspective unei persoane care comite „pași greșiți” și reprezentarea unei a doua persoane implicate, care ar trebui să fie afectată de acest fapt. Este evident faptul că dezvoltarea psihică ontogenetică se petrece de acum în plan metareprezentațional. Lărgirea perspectivei de înțelegere și studiere a cogniției sociale în dezvoltarea căreia ToM reprezintă un moment important, s-a făcut și în urma înțelegerii psihismului uman, așa cum se manifestă el în viața de zi cu zi, în cadrul „psihologiei populare”, viață în care oamenii conviețuiesc, înțelegându-se unii cu alții, cooperând, înşelându-se, manipulându-se, dezvoltând diverse strategii de relaționare. De fapt, situațiile experimentale prin care s-a studiat ToM, „construiesc” un „eveniment cognitiv” prin prezentarea unor desene, scene, istorii pe care subiectul urmează să le interpreteze. În viața curentă, subiectul „utilizează” ToM în conversații, în cunoașterea unor persoane străine cu care apoi colaborează, în educație, în practici variate și în relațiile de zi cu zi. Dată fiind importanța fenomenului ToM, s-au dezvoltat și mai multe doctrine interpretative. ToM, așa cum a fost studiată inițial în corelație cu TA, e înțeleasă, în primul rând, ca o capacitate cognitivă ce intervine în cogniția socială. Concepția modulară pe care a susținut-o Baron Cohen se încadrează în această perspectivă. O altă interpretare, ce s-a impus, este cunoscută prin expresia theory theory, ea fiind susținută mai ales de Gopnik și Meltzoff. Aceasta critică teoria modulară pentru accentul pus pe secvențialitatea rigidă, fără o suficientă coerență privitoare la ansamblul cunoaștere, la început și perspectivă. Ideea de bază constă în compararea cunoașterii psihice ce se realizează în subiect cu teoriile științifice. Acestea se sprijină și ele pe date culese direct din realitate, care sunt apoi organizate într-un tablou cognitiv al lumii, abordabil din multe perspective; și care susține activitățile pragmatice.

Din dorinţa de a explica atât particularităţile sociale, cât şi cele non-sociale, specifice tulburărilor din spectrul autist şi de a completa ipotezele lansate anterior Baron-Cohen (Baron-Cohen, 2002) a elaborat - şi ulterior revizuit - teoria bifactorială a empatizării-sistematizării (E-S). Astfel, prin intermediul empatizării, s-a încercat explicarea deficitelor social-comunicative, iar cu ajutorul sistematizării intereselor restrânse, rezistenţa la schimbare/nevoia de persistenţă, comportamentele rigide şi stereotipe. Având ca fundament rezultatele a numeroase studii în 2002, Baron-Cohen a lansat ipoteza diferenţelor cognitive semnificative între sexe, încercând să extindă Teoria E-S cu ipoteza „gândirii extrem masculine”. Concordant rezultatelor obţinute în cadrul studiilor întreprinse, 65% dintre persoanele cu autism şi sindromul Asperger au obţinut scoruri semnificativ mai mici la nivelul abilităţilor de empatizare şi rezultate foarte ridicate, chiar peste medie, în sfera capacităţii de sistematizare (Goldenfeld şi colab, 2005, adup. Baron-Cohen, 2010). Din perspectiva lui Cohen, acest lucru ar explica pe de o parte problemele persoanelor cu autism în a intui starea mentală şi sentimentele celor din jur, ceea de determină deficite de natură 8 comunicativă şi implicit socială, iar pe de altă parte performanţele foarte ridicate de a evalua aspecte non-umane până la cel mai mic detaliu.

Teoria Disfuncţiei Executive

Termenul de „funcţii executive” acoperă o zonă largă de procese cognitive superioare, cum ar fi memoria de lucru, anticiparea, planificarea, controlul impulsurilor, inhibiţia, flexibilitatea cognitivă sau capacitatea de adaptare la schimbare, iniţierea şi monitorizarea acţiunilor (Secară, 2007). Funcţiile cognitive se asociază cu operaţiunile realizate în cortexul prefrontal. Multe studii susţin acest lucru, prin evidenţierea similarităţilor dintre unele simptome specifice autismului şi tabloul clinic al pacienţilor cu leziuni ale lobului frontal dobândite şi anume: flexibilitate cognitivă scăzută, înclinaţii spre perseverare, slab control inhibitor, deficite în planificarea propriilor acţiuni, o capacitate redusă de comutare a atenţiei de pe o sarcină pe alta,

cât şi un deficit în abilitatea de a reacţiona la feedback atunci când acesta este furnizat în contextual unei interacţiuni verbale, sociale (Cîrneci, 2004 cit. Ozonoff, 2001). În esenţă, această teorie încearcă să explice paleta comportamentelor repetitive, a dorinţei puternice pentru rutine şi a nevoii de „neschimbare”. Din această perspectivă, se explică lipsa inflexibilităţii prezentă la indivizii cu autism, cât şi tendinţa de a persevera pe un anumit stimul.

În grupajul funcţiilor executive, sunt menţionate următoarele (cu diverse accente şi formulări din partea cercetătorilor):

- A genera, a iniţia comportamente orientate spre scop;
- A planifica şi organiza atingerea scopului prin etape succesive; sau, altfel spus, a rezolva o problemă într-un mod organizat strategic;
- A menţine atenţia asupra scopului concomitent cu flexibilitatea atenţiei pentru noutăţile contextuale; şi, cu reorganizarea la nevoie a strategiei;
- A coordona comportamentul printr-o continuă („online”) informaţie asupra desfăşurării sale în context (=memoria de lucru) şi bazându-se pe informaţia inversă (feed-back), care evaluează etapele parcurse;
- A îndepărta impulsurile şi tendinţele comportamentale care deviază de la obiectiv precum şi toate perturbările („zgomotele”) ce apar pe parcurs;
- A evalua finalizarea obiectivului şi consecinţele sale.

S-a subliniat că, în cazul F.E., e important să se aibă în vedere în mod principal un „centru executiv” de supervizare, care e corelat neîntrerupt tot timpul cu obiectivul de atins şi în jurul căruia se organizează desfăşurarea acțiunii. Acest fapt articulează funcțiile executive de problematica generală a atenţiei, corelată la rândul său cu intenţionalitatea.

Funcțiile executive sunt studiate cu diverse teste. Ele au fost găsite ca perturbate în 10 afecţiuni între care, pe lângă autism, pe primele locuri se află ADHD, schizofrenia, boala Tourette şi tulburarea obsesiv-compulsivă.

Teoria Coerenţei Centrale

Deşi clarificarea deficitului de cogniţie socială ToM în autism a reprezentat un important progres în cunoaştere, el nu putea explica o parte din simptomele tulburărilor pervazive de dezvoltare din spectrul autismului. De aceea, Uta Frith şi Francesca Happé au propus şi testat deficitul altei funcţii globale pe care Frith a numit-o „coerenţa centrală” (C.C.). Aceasta se referă la percepţie şi constă în capacitatea subiectului de integrare a informaţiei în nivele supraordonate; mai precis, a părţilor într-un întreg şi a acestuia în context. Deficitul C.C. face ca autistul să fie atent la detalii şi să integreze dificil ansamblul unei figuri; iar contururile acesteia interferează deseori cu contextul. Deficitul perceptiv al C.C. a fost studiat experimental la nivelul percepţiei vizuale, fapt de primă importanţă în corelaţie cu ToM, deoarece aceasta e principala cale de recunoaştere şi colaborare cu figura şi persoana mamei. Dar deficitul C.C. a fost studiat şi cu privire la înţelegerea expresiilor lingvistice – enunţuri, expuneri – precum şi în perspectiva funcţiilor de abstractizare pe care le mediază limbajul. Ipoteza C.C. a reactivat tradiţia studiilor de psihologie configuraţionistă (Gestalt psychology), care au cunoscut un mare avânt în sec. XX. Acestea au abordat tocmai problema percepţiei, pledând pentru dominanţa intuitivă a ansamblului (Gestalt – figură) asupra detaliilor şi fondului. Principalele studii tradiţionale s-au făcut asupra percepţiei spaţiale, statice. Dar, abordarea percepţiei lingvistic auditive, făcută şi de configuraţionişti şi de echipa Frith – Happé, ridică problema configurării percepţiei în timp, până ce mesajul se încheie. Configuraţionismul a avansat, la vremea sa, exemplul melodiei a cărei direcţie de desfăşurare subiectul o resimte perceptiv înainte ca ea să se încheie. Mai merită subliniat faptul că, prin denumirea pe care a dat-o funcţiei studiate – coerenţă centrală – Frith a atras atenţia asupra „centralităţii" şi a raportului dintre centru/limitele configuraţiei/context sau fond. Această sugestie e importantă pentru posibile dezvoltări ulterioare a modelului.

Deficienţa coerenţei centrale a fost recunoscută unanim pentru autism de comunitatea ştiinţifică. Noţiunea a rămas, însă, cantonată la un nivel superficial formal, cel al percepţiei, ca integrare a părţilor într-un tot şi a acestuia în context. S-a ignorat şi se ignoră faptul că, în percepţie, esenţială e sesizarea semnificaţiei datului perceput, ceea ce presupune nu doar forma în sens de contur, ci încadrarea obiectului într-o clasă care are o definiţie, deci trimiterea la un nivel de sesizare şi înţelegere conceptuală, diferit şi supraordonat celui al configuraţiei spaţiale nemijlocite. Iar acest aspect este valabil pentru orice percepţie, nu doar pentru expresiile lingvistice.

În concluzie, considerăm că teoriile formulate până în prezent nu oferă o explicație globală a problematicii complexe pe care o reprezintă autismul. Pe de altă parte, în lipsa unor probe genetice evidente, dezvoltarea tehnicilor de intervenție și încercarea de a compara particularitățile dezvoltării timpurii în autism

cu dezvoltarea normala a nou-născutului au crescut interesul specialiştilor pentru a investiga ceea ce astăzi înțelegem prin autism.

Bibliografie

1. Baron-Cohen, S. (2004). Autism: Research into causes and intervention. *Pediatric Rehabilitation*, 7, 73-78.
2. Baron-Cohen, S. (2005). Autism. In B. Hopkins. *Cambridge Encyclopaedia of Child Development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
3. Baron-Cohen, S. & Bolton, P. (1993). *Autism The facts.* New-York: Oxford University Press.
4. Baron-Cohen, S., Allen, J., Gillberg, C. (1992). Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack and the CHAT. *British Journal of Psychiatry,* 161, 839-843.
5. Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., Frith, U. (1985). Does the autistic child have a ”theory of mind”? *Cognition,* 21, 1, 37-46.
6. Cîrneci, D. (2004). *Demascarea secolului: Ce face din noi creierul? Introducere în neuroştiinţele dezvoltării*. Cluj-Napoca: Editura Eikon.
7. Fritt, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma.* Oxford, UK: Blackwell.
8. Mureşan, C. (2004). *Autismul infantil. Structuri psihopatologice şi terapie complexă*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
9. Secară, O. (2004). Intervenţii educaţionale în tulburările pervasive de dezvoltare. În *Ghidul îndrumător pentru integrarea şcolară a copilului autist*, pag. 12-17. Timişoara: Asociaţia „Casa Faenza”.
10. Secară, O. (2006). Sindroame psihopatologice în perioada copilăriei şi adolescenţei, sindroame ale nedezvoltării în T. Mircea. *Tratat de psihopatologie a dezvoltării copilului şi adolescentului*, pag. 286-319. Bucureşti: Editura Artpress.
11. Secară, O. (2007). *Creierul social. Autism, neuroştiinţe, terapie*. Timişoara: Editura Artpress.

NECESITATEA REANALIZĂRII CONCEPTULUI DE IDENTITATE NAȚIONALĂ
THE NECESSITY OF REVISITING THE CONCEPT OF "NATIONAL IDENTITY"

Drd. SILVIA-DIANA ŠOLKOTOVIĆ
Facultatea de Litere, Universitatea Craiova

Rezumat
În ultimele două secole, tot mai pregnantă, s-a dezvoltat problema identității naționale ca parte integrantă a identității personale. În vâltoarea schimbărilor la nivel mondial, definițiile, care păreau solide până nu demult, nu mai sunt de actualitate. Transformările societății contemporane au dus la deformarea granițelor la orice nivel astfel că majoritatea delimitărilor stricte au dispărut. Procesul globalizării a transformat populația planetei noastre într-o mixtură de nații. Întrebarea este dacă problema identității naționale mai este o necesitate sau vorbim de o simplă exacerbare determinată de cele mai diferite motive reale sau ascunse. Lucrarea de față nu prezintă un răspuns la această întrebare ci este o prezentare a problematicii din diferite unghiuri pornind de la identitatea identității și terminând cu necesitatea afirmării identității naționale, pe fondul zbuciumului și contradicțiilor legate de această problematică din Serbia de Răsărit.
***Cuvinte cheie**: identitate națională, limbă, căutare, conflict, Timoc*

Abstract
In the last two centuries, the issue of national identity as part of the personal identity has become more and more topical. In the whirl of global change, definitions that seemed solid until recently are no longer valid. The transformations of the contemporary society led to the reshaping of borders at every level so that most rigid boundaries have disappeared. Globalisation has turned the world population into a mixture of nations. The question is whether the issue of national identity is a necessity or simply an exacerbation due to various reasons, be they real or hidden. This paper does not answer this question, providing instead a multisided perspective, starting from the identity of identity identity and ending with the need to boost national identity, in relation to the unrest in Eastern Serbia.
***Key words**: national identity, language, quest, conflict, Timoc*

Conceptul de identitate națională e unul relativ nou. Există mai multe păreri despre data exactă a apariției lui, dar asupra perioadei toți cercetătorii sunt de acord. E vorba de epoca modernă, mai exact e legat de dezvoltarea burgheziei drept clasă. Astfel, Leah Greenfield o leagă de Războiul Civil Englez[1], Benedict Anderson de Războiul de Independență din America de Sud[2], Peter Alter de Revoluția Franceză[3]. Greu de precizat este momentul când s-a impus la nivelul maselor conștiința apartenenței naționale, dar „Vivre la nation" a fost primul strigăt de luptă care o cristaliza. Conform sociologistului american, Craig Calhoun, nu trebuie să căutăm un moment exact deoarece acesta „se leagă de o perioadă de transformări complexe"[4].

Identitatea națională este una dintre fațetele identității umane. Omul a fost pus în centrul preocupărilor analitice încă de antichitate: Aristotel a transformat, pur și simplu, filosofia în ontologie, Parmenide a afirmat că ființa aparține identității, pentru ca reprezentantul de bază al existențialismului german, Heidegger să prezinte identitatea, ca unitate a omului cu el însuși. În secolul XX, psihanalistul Erik Erikson, apartenent al unei familii multietnice și-a centrat studiile pe problema identității. A preluat parțial conceptele freudiene, astfel că Eul, centrul de referință, e analizat din punctul de vedere diacronic, cultura, societatea, istoria etc. având rol hotărâtor în formarea personalității, rol definitoriu în constituirea identității, prin aceasta distanțându-se de supremația inconștientului de la Freud. Într-un articol din celebra publicație „International Jurnal of Psychoanalysis", Erikson afirma: „Condițiile dezvoltării umane generează o serie de conflicte (crize), cărora persoana trebuie să le facă față la fiecare stadiu. Criza există potențial de la naștere, ca o predispoziție înnăscută și capătă importanță doar la o anumită etapă definită în dezvoltare, când condițiile de mediu solicită anume exigențe de la individ. Criza reprezintă, astfel, acea ciocnire sau confruntare cu mediul, care impune o schimbare marcantă pentru individ[5]". Studiile efectuate de Erikson în anii 1940 asupra membrilor tribului indian Yurok din California au dus la concluzia că ignorarea rădăcinilor, abandonarea tradițiilor culturale duce la dispariția identității (self-image), fenomen pe care inițial l-a denumit identity confusion. Același lucru a fost ilustrat și de studiile asupra veteranilor din timpul celui de-al doilea război mondial. Erikson și-a axat lucrările pe personalitățile în formare și a scris despre tinerețea lui Hitler, Maxim Gorki, Ghandi etc. Concluzia la care a ajuns, legată de apariția crizei identitare, a fost că aceasta se produce în timpul adolescenței, atunci când „ în interiorul nostru are loc lupta dintre identitate vs confuzie"[6]. Teoria

---

[1] Leah Greenfield, *Nationalism: Five Paths to Modernity,* Harvard University Press, Cambridge, 1992
[2] Benedict Anderson, *Imagined Communities. Reflections and Origin and Spread of Nationalism,* Verso, London, 1991
[3] Peter Alter, *Nationalism,* Edward Arnold, London, 1989
[4] Craig Calhoun, *Nationalism,* Open University Press, Milton Keynes, 1997, p.23
[5] http://mirelazivari.ro/conceptul-de-criz-identit-ii
[6] Erik Erikson, *Homberger, Reflections on the Dissent of Contemporany Youth*, International Journal of Psychoanalysis, *51*, 1970, pp. 11-12.

eriksoniană a fost extinsă de mulți alții. Astfel, grupul de cercetători canadieni, condus de James Marcia (1966-1980) afirma că „balanța dintre identitate și confuzie stă între a-ți lua un angajament față de o identitate” [7]. Cercetătorii canadieni au dezvoltat teoria statutelor identitare, conform căreia o persoană trece prin diferite stadii identitare până a se identifica cu unul dintre acestea. Au fost denumite patru etape principale: „împlinire identitară”, „moratoriu identitar”, „blocaj identitar”, „difuziune identitară” [8].

Prima etapă apare la persoana care a trecut prin procesul de exploatare al diferitelor identități și se stabilește la una. Stadiul moratoriului este cel de căutare efectivă, de investigare a posibilităților. Blocajul identitar este stadiul de derivă, caracterizat prin absența oricărei încercări de exploatare activă a posibilității de aderare la o identitate. Identitatea difuză este legată nu numai de lipsa unei identități, ci și de inexistența unei crize legate de aceasta. Concluziile cercetătorilor au fost că existența unei identități perfect conturate (naționale, sociale, culturale, comunitare, etnice, spirituale etc) este strâns legată de starea de sănătate și fericire a membrilor societății, că persoanele cu o stare identitară confuză se simt excluși din comunitatea în care trăiesc.

Necesitatea studierii identității a apărut odată cu dorința de înțelegere a existenței umane în planul individual și apoi în cel colectiv. Transformările societății, dezvoltarea ei cereau definiri și clasificări, care să stabilească reguli. Lumea era mai lentă și se încerca încadrarea ei în tipare. Tipare capitaliste, socialiste. În prezent, problema căutării identitare nu mai poate fi oprită la adolescență. Și, în mod sigur, nici în secolul trecut nu se oprea aici decât pentru cercetătorii care puneau fundamentele cercetării în domenii noi. Stabilitatea nu este caracteristică lumii contemporane. Iar libertatea, dezvoltată ca în nicio altă perioadă a istoriei, lasă locul exprimării necondiționate, a alegerii. Schimbările majore nu mai sunt legate de epoci, ci de individ. Planurile individuale, care formează structura globală, se învârtesc în sensuri particulare: serviciu, starea civilă, sexul, conștiința, care nu mai cunosc canoanele sau tipizările secolului trecut, coeficientul de improbabilitate depășindu-l pe cel de siguranță.

A apărut o nouă analiză și în domeniul identitar: caracterul poliidentitar al identității apare ca pilon al acesteia. În prezent, se face distincția între identitatea naturală sau nativă, cea artificială sau construită și cea supranaturală sau dăruită. Libertatea de adeziune a individului este dimensiunea voluntară a identității din punct de vedere individual, identitatea putând fi schimbată în orice moment. Crizele de identitate sunt un lucru comun în lumea schimbărilor permanente și rapide, având parte de mai multă mediatizare și analiză decât oricând. Transformările zilnice, datorate migrațiilor, care au devenit masive, căsătoriilor mixte, devenite obișnuite (incluzând, în afară de cele între membrii unor etnii diferite, și pe membrii de același sex), copiii rezultați din acestea etc, duc la apariția întrebărilor legate de identitatea individuală, cu toate componentele acesteia. Identitatea nu mai poate fi analizată doar din punct de vedere psihologic. Erikson înainta rezolvarea crizei identității prin continuitate și păstrarea tradițiilor. Simplitatea acestei teze este inaplicabilă în prezent. Diferența dintre naționalitate și cetățenie este tot mai frecventă, iar imposibilitatea stabilirii unei formule corecte a identității naționale este ceva de domeniul fantasticului (Dau spre exemplu, un cuplu format dintr-un cetățean sârb și o cetățeancă italiancă, stabiliți definitiv în Franța, cu doi copiii: primul născut și cu școala terminată în Scoția, iar cel de-al doilea în Franța. Dacă adaug că sârbul este de etnie română sau vlahă, cum se autodenumește, iar italianca de etnie romă, ce identitate națională și apoi etnică au copiii?).

Libertatea de exprimare contemporană a apărut ca urmare a apariției, câștigării și consolidării drepturilor omului. Conceptul a cunoscut o dezvoltare progresivă în paralel cu cultura politică.

În prezent, există două tendințe la nivel mondial: exacerbarea drepturilor și libertăților la orice nivel și a apărării acestora pe de o parte și întărirea forțelor de apărare a securității, ca reacție necesară la extinderea terorismului, pe de alta. Epitetul democrat nu există decât în stare conceptuală, pură, de teorie. Practic, nici un stat, societate, partid etc nu corespund perfect acestuia. Garanția respectării drepturilor este dată, însă, de un procent nu numai cantitativ, ci și calitativ de protecție a populației, a colectivităților, a diferitelor categorii sociale. În ultimul timp, activitatea criminală a grupărilor teroriste a devenit un element cotidian al vieții sociale. Orientările declarate ale acestora fie patriotice, teritoriale, sau etnice sunt acoperiri, de multe ori, ale unor interese politice și financiare. Și, deoarece grupările progresiste, pacifiste au o finanțare infinit inferioară, iar globalizarea la toate nivelurile, realizată, în special, de către tehnologia modernă, este sursă inepuizabilă de întărire a puterii și controlului, amenințarea libertății umane și a democrației are un nivel atât de ridicat, încât apărarea ei este o necesitate curentă, statele reacționând în concordanță, consolidându-și securitatea. În practică, nu poate exista o corespondență perfectă între terorism și combaterea acestuia, așa că acte inutile, exagerări și, de aici, consecințele negative, șovinismul, naționalismul, violența de toate facturile

[7] James Marcia, *Development and validation of ego identity statues*, Jurnal of Personality and Social Psychology, 3, 1966, p.551-558
[8] James Marcia, *Identity in Addolescence,* Handbook of Adolescent Psychology, New York, 1980

sunt des întâlnite, chiar dacă, inițial, intenția a fost corectă. Atât terorismul, cât și apărarea democrației întrerup viața normală, alterând sau chiar distrugând procesul normal de afirmare a identității naționale, ducând la ridicarea de suspiciuni privind orice activitate legată de aceasta.

În Serbia, există două regiuni geografice, în care există populație vorbitoare a limbii române: în vest, comunitate istorică, cu toate drepturile identitare recunoscute, Voivodina și în est, Serbia de Răsărit, care de-abia din 2012 a început să primească din partea statului anumite drepturi privind identitatea națională. Oficial, de fapt, există două comunități vorbitoare ale graiurilor românești: cea de români şi cea de vlahi. Existența celor doi termeni diferiți are o mulțime de explicații. Politica de asimilare forțată, realizată cu o propagandă greu de asociat cu democrația sau civilizația a fost realizată prin toate căile posibile, ducând la pierderea nu numai a identității ci și a conștiinței identitare. Timp de aproape 200 de ani, de când regiunea a fost alipită statului sârbesc, conștiința națională a vlahilor/românilor a fost permanent batjocorită, astfel încât, în prezent, mulți se tem sau le e rușine să-și declare identitatea, chiar dacă limba pe care o vorbesc acasă, cu vecinii, cu prietenii, nu este cea sârbească, ci cea românească. În al doilea rând, nivelul scăzut al acestei zone a făcut să nu se cunoască distincția între naționalitate și cetățenie.

Conform ultimului recensământ, din 2011, în Serbia trăiesc ceva mai puțin de 45.000 de vlahi și români. Unii cercetători ai acestei minorități susțin o cifră de 2-300 de mii, alții, tot prin exagerare dar in sens invers, ajung la o jumătate de milion. Polemica legată de denumirea identității vorbitoare de limbă română de aici atrage critici nu numai din partea membrilor comunității, care și-au ales cum să se autodenumească, dar și din partea unor români din România și a unor sârbi din Serbia. În 2006, în România, prin lege se confirma folosirea exonimului vlah, ca sinonim cu român. Prin înființarea consiliilor naționale ale minorităților în Serbia, au fost recunoscuți ambii termeni ca denumind minorități naționale vorbitoare de limba română și, respectiv, două minorități. Pentru folosirea oricăruia dintre acești termeni, au fost aduse argumente pro și contra.

După Revoluția din România, în această regiune a avut loc o creștere accentuată a căsătoriilor mixte, numărul româncelor din România, măritate la sud de Dunăre, a ajuns la aproximativ 2500 (există doar câteva cazuri când români din România s-au însurat aici). De obicei, căsătoriile s-au făcut, cu foarte puține excepții, cu identitari vlahi/români, iar familiile rezultate au în medie doi copii. Fiindcă fac parte din această comunitate, mi-am pus de multe ori problema identității naționale a acestor copii. „Cum am putea analiza identitatea națională a copiilor rezultați, folosind, spre exemplu, studiile lui Erikson, care consideră miezul identității conștiința continuității sinelui, care îi dă posibilitatea individului să fie loial cu sine însuși, dar și cu ceilalți, într-o societate în care afirmarea unei identități diferite față de interesele politice aducea și încă aduce pedeapsa și disprețul? Prin dispariția sistemului comunist totalitar, s-a creat un gol ideologic. Nu în sensul de identitate națională. Aceasta a fost ignorată, strivită pe timpul socialismului iugoslav, ca și în vremea de dinainte de comunism. În multe state, se încearcă acoperirea acestui vid prin globalizare. Dar, conceptul de globalizare, în sensul de aderare la o societate nouă, duce la alienarea persoanei și a vieții comunitare. Globalizarea a fost transpusă în practică la nivel de stat drept nivelare identitară, încă de la transformarea Regatului sârbilor, croaților și slovenilor în Regatul Iugoslav, locuit numai de identitari iugoslavi (la începutul secolului trecut). Regele Aleksandar Karadjordjevic chiar și-a botezat cei trei fii după modelul iugoslavi cu Petar (nume sârbesc), Tomislav (croat) și Andrei (sloven). În condițiile în care soția sa, regina Maria, era principesă româncă. Venirea comuniștilor la putere a accentuat acest proces. Nivelul scăzut al educației din Serbia și metodele naționaliste au făcut posibilă confuzia naționalitate-cetățenie. Tratați ca națiuni inferioare, etnicii vlahi și români au renunțat parțial și, de obicei doar declarativ, la identitatea lor.” [9]

„Trăim cu iluzia că identitatea este una singură și indivizibilă, atunci când este întotdeauna o unitas multiplex. Suntem cu toții niște ființe poli-identitare, în sensul că reunim în noi o identitate familială, o identitate locală, o identitate regională, o identitate națională, o identitate transnațională (slavă, germanică, latină) și, eventual, o identitate confesională sau doctrinală[10]”.

„Constatarea pluralității identităților statuare ale Eului, ale multiplelor sale apartenențe, era considerată de Simmel drept unul dintre însemnele esențiale ale modernității, ale socializării societare”[11].

Un element constitutiv de bază al identității este limba. Heidegger afirma că „limba este locul de adăpost al ființei, noi ajungem la ființare străbătând neîncetat acest adăpost”[12]. Definiția limbii materne, dată

---

[9] Silvia-Diana Solkotovic, *Conceptualizarea unei realități dinamice – criza de identitate națională,* Educație și spiritualitate, ed. Mitropoliei Olteniei, Craiova, 2015 (sub tipar)

[10] Edgar Morin, *Identitatea națională. Identitatea europeană. Cetățenia. Statul-Națiune.,* p. 160

[11] Claude Dubar, *Criza identităților,* ed. Știința, București, 2003, p. 56.

[12] Mihai Eminescu, *Fragmentarium,* ed. Științifică și enciclopedică, București, 1981, p. 252

de DEX este: „limba pe care o învață cineva din prima copilărie, de la părinți, limba natală” [13]. Dicționarul din Marea Britanie, Logman oferă două definiții: una pentru limba maternă, „the language you learn as a child” și alta pentru limba nativă, „the language you spoke when you first learn to speak (first language)” [14]. Termenii care definesc limba nu sunt sinonime identice, primul definind limba unui părinte (nu neapărat mama), iar cel de-al doilea pe cea a statului de apartenență. În Dicționarul explicativ sârbesc, limba maternă este „acea limbă pe care copilul o învață prima sau limba pe care copilul o știe și folosește cel mai bine, adică limba pe care o știe și o folosește cel mai bine și limba pe care o folosește mama sa”[15].

În „Principiile și recomandările Națiunilor Unite pentru recensămintele populației și locuințelor” din 2008, se menționează, referitor la limba maternă, că aceasta este cea folosită de obicei, în copilărie, acasă și că, pentru a fi declarată astfel, individul în cauză trebuie să o înțeleagă încă. În același timp, se acceptă posibilitatea existenței a două limbi materne, fără a se face precizări detaliate.

Canadienii, în urma ultimului recensământ, au constatat că, pe teritoriul țării, populația folosește ceva mai mult de 200 de limbi materne, cele preponderente fiind cele asiatice. Astfel, în 2009, Departamentul de Stat a hotărât că limba maternă este: „prima limbă învățată acasă în copilărie, care este încă înțeleasă de persoană în momentul recensământului. Dacă această persoană nu mai înțelege prima limbă învățată, limba maternă va fi cea de-a doua limbă învățată. Pentru persoana care a învățat concomitent două limbi în copilărie, limba maternă este folosită cel mai mult acasă de copil, înainte de a merge la școală. O persoană poate avea două limbi materne numai dacă acestea au fost folosite în mod egal în copilărie și sunt încă înțelese de aceasta” [16].

„Din punctul de vedere al lingvisticii, vorbind despre limba maternă, afirmăm că ea reprezintă limba în care gândim, visăm, meditām etc, facem tot ceea ce este legat de inconștient și involuntar. Aceasta este, de multe ori, diferită de limba folosită în mod oficial sau chiar de cea vorbită de unul sau ambii părinți. De obicei, așa cum de altfel rezultă și din denumire și din definiții, limba maternă este legată de mamă (sau de un părinte). Dar, există cazuri în care, uneori datorită presiunilor societății, iar alteori datorită chiar a mamei (tatălui sau ambilor părinți), care consideră că acesta e modul prin care se pot integra, adapta mai ușor sau chiar fi acceptați în mediul habitual adoptiv atât ea (el, ei), cât și copilul, respectiv copiii, limba maternă devine cea a țării în care trăiesc, uneori total diferită de cea folosită de aceasta în conversația uzuală. ”[17]

Una dintre ipotezele antropologiei lingvistice este Sapir-Whorf, care susține că modul în care percepem lumea depinde de limba în care vorbim, sau, așa cum afirma Wittgenstein, prin enunțarea teoriei limbajului, limitele limbajului sunt identice cu cele ale gândirii. Ce se întâmplă cu percepția lumii sau cu gândirea când limbajul prezent nu e unic sau se schimbă permanent?

Analizele efectuate de Institutul American de Cercetări Economice și Sociale au arătat că limba maternă are un rol preponderent în formarea unui copil, că acestuia îi trebuie ajutor și motivație pentru a învăța, iar respectarea identității fiecăruia e cheia succesului școlar.

Ideile utilizării pluralității lingvistice au fost concretizate de academicianul irlandez Jim Cummis. Preocuparea pentru protejarea limbii materne nu are legătură cu drepturile minorităților, ci are o bază științifică. Astfel, academicianul irlandez Jim Cummins arăta, în lucrarea sa, *Thershold Theory* că se poate dovedi, pe baza cercetărilor legate de însușirea limbii secundare și de bilingvism, corelația dintre nivelul competenței lingvistice din prima limbă și realizările școlare din cea de-a doua. Deci, pentru a fi evitate consecințele negative în domeniul învățării, trebuie ca competența lingvistică în limba maternă să fie de un nivel ridicat. Numai atunci se poate vorbi de aspectele benefice ale bilingvismului și despre înregistrarea unor rezultate pozitive în domeniile de folosire a celei de-a doua limbi. Continuând studiile, Cummis dezvoltă o nouă teorie, Independence Theory, conform căreia cunoștințele și abilitățile din prima limbă sunt utile și necesare pentru atingerea competențelor lingvistice superioare din cea de-a doua[18]. Cummis arăta că a respinge limba unui copil este identic cu a respinge copilul, dar că îndemnul lui de a fi utilizate limbile materne sunt pur teoretice, întrucât în practică, copilul odată ce pășește peste pragul unei școli este obligat să-și uite limba și cultura[19].

---

[13] , *DEX*, Ed. Univers Enciclopedic, București, 1998, p. 572.
[14] *Longman Exams Dictionary,* Ed. Pearson Education Limitated, Edinburg, 2006, p.853 și p. 1630.
[15] *Вокабулар*, Ед. Академска Књига, Београд, 2006, p. 527.
[16] Methodological Document on the Census Language Data, Catalogue no. 98-314-x2011051
[17] Silvia-Diana Solkotovic, idem
[18] Maria Edlund și Ulrike Puryear, *The Power of Language to Transform School Culture: Developing a School Language Policy,* ed. International Baccalaureate Organization, Chicago, 2012, pp. 177-183.
[19] Jim Cummins, *Bilingual Children s Mother Tongue: Why is Important for Education?* Ed. *Linguamon-House of Languages. Reading Room,* Toronto, 2009, p. 4.

Minoritatea română din Valea Timocului a avut biserică și școală în limba română până la jumătatea secolului al XIX lea, chiar când această regiune aparținea Pașalâcului de la Vidin. Datorită necesității adaptării la condițiile integrării europene, din 2013 a fost introdusă în școli, ca obiect facultativ, Limba română cu elemente ale culturii naționale. Fiind recunoscută ca minoritate, și populația vlahă a avut dreptul de a cere introducerea limbii, astfel a apărut Vorbarul vlah, dicționarul vlaho-sârb și alfabetul vlah de 35 de litere, cu grafia latină și respectiv, chirilică.

Claude Dubar afirma că identitatea este, în același timp, și apartenență și diferență, fiind rezultatul unei identificări contigente și nu ceea ce rămâne neapărat identic, diferențierea și generalizarea stând la originea paradoxului identității: „ceea ce este unic este ceea ce este împărțit” [20]. Elementul comun al identității și alterității este, după părerea cercetătorului, identificarea celuilalt prin celălalt.

Se pune întrebarea: cât de mult influențează limba maternă identitatea sau, mai bine zis, afirmarea unei identități naționale, conștiința apartenenței la o identitate? Dacă putem vorbi, în prezent, despre două sau chiar trei limbi materne, putem accepta și conceptul de multiplă identitate națională ca o concluzie firească? Sau inventa noi identități naționale. Umberto Eco și Arika Okrent au scris lucrări privind căutarea limbii perfecte și istoria limbilor inventate, pornind de la faptul că impulsul experimentării are ca punct de pornire frustrarea datorată barierelor lingvistice dar și conștientizarea inexistenței limbii perfecte. Va putea fi scrisă în curând istoria încercărilor găsirii identității perfecte? Necesitatea unei asemenea identități a devenit evidentă într-o societate a globalizării, cât și pentru evitarea etichetării identitare care atrage, nu de puține ori, consecințe nefaste asupra purtătorului acesteia.

Destrămarea federațiilor, migrația, căsătoriile mixte fac ca definirea identității naționale să fie o problemă complexă, dacă nu imposibilă. Una dintre rezolvările întrevăzute este identitatea europeană. Claire Demesmay a subliniat faptul că o identitate colectivă s-a format ca rezultat al schimbărilor economice și politice, printr-o activitate e care a denumit-o de trezire națională prin introducerea unui sistem educațional bazat pe limba națională. Și Anne-Marie Thiesse este de acord cu faptul că formarea unui patrimoniu național a fost posibilă doar prin perpetuarea ființei colective. Dar, din păcate, acest patrimoniu a reușit să reunească populația majoritară, dar a exclus categoriile minoritare. Conform opiniei lui E. Morin, statul național a fost un cadru de coagulare a națiunii. În prezent, este un instrument învechit. R. Girault, bazându-se pe această idee, extinde conceptul, întrebându-se dacă, nu peste mult timp, vom ajunge la aceeași concluzie privind și UE? Marius Dumitru analizează tipul uman dorit în UE: „noul imaginar european odată inventat va trebui să capaciteze, să reorienteze și să angajeze afectivitatea și sentimentul în evocarea pașilor făcuți de cei cu conștiința europeană solidarizați de acest destin comun de a fi o comunitate de destin cu o istorie prea recentă și cu o memorie similară, adică scurtă” [21]. D. Schnapper oferă o soluție, pornind de la rezolvarea conflictelor, pe care le consideră istorice și ideologice, dintre civic și etnic, dând exemplu de reușită în acest domeniu SUA. Dar, cercetătorul american John Rawls l-a contrazis, afirmând că păstrarea identității naționale este un adevărat antidot împotriva derivei spre: „o societate de piață” [22], subliniind importanța păstrării pluralismului identitar.

În 2014, Ivan Čolović, cercetător al vieții sociale din Serbia din ultimii 15 ani, afirma că: „Identitatea națională violentă, adică de o valoare sfântă ne-a apărut odată cu războaiele din anii 90, ca moștenire principală a acestora” [23]. În cercetările sale asupra identității, cercetătorul sârb recunoaște că problemele care l-au preocupat timp îndelungat: politica și teroarea identității, purtătorii și distribuitorii acesteia, discursul și panica identității, despărțirea de identitate, sunt de fapt, categorii analitice fără importanță în prezent, care pot fi amintite de către cercetătorii contemporani numai între ghilimele: „Mi-am dat seama că, astfel de eforturi, atâta vreme cât sunt legate de identitatea națională și vorbesc numai despre aceasta, nu se referă la puterea îmbătătoare a acesteia, a ceea ce o transformă în super cleiul, greu de altfel de înlăturat, politic, adică la credința că identitatea (națională, culturală, etnică) există în realitate și că, față de ea – orice am crede – trebuie să ne hotărâm într-un fel. Acum vreau să părăsesc acest discurs teoretic și, deci, spun identității: la revedere, drumurile ni se despart!” [24].

De altfel, în ultimul timp, se înregistrează, în rândul cercetătorilor, un mod asemănător de gândire. Nu există concret și definitiv o identitate personală în cadrul căreia intră, bineînțeles, și cea națională. Dacă Cooper sau Brubaker afirmă că acest concept nu mai trebuie utilizat, Dubar spune că identitatea este „un focar virtual care nu există (ca obiect realizat), dar în care credem și pe care simțim nevoia de a-l spune (ca

[20] Claude Dubar, *Criza identităților,* ed. Știința, București, 2003.
[21] Marius Dumitru, „Identitate. Poliidentitate. Criza identităților”, rev. Sinapsa, nr. 2, .2008, p. 171.
[22] Paul Magnette, „Au nom des peuple*,* Paris, CERF, 2006, p. 145.
[23] Ivan Ćolovič, „Rastanak s identitetom”*,* Beograd, Paelia, 2014, p. 13. (trad.n.).
[24] Idem, p. 15.

subiect) pentru a trăi și a acționa împreună cu alții"[25]. Am întâlnit la John Rawls și utilizarea conceptului mai vag de identificare, care permite o identitate multicomponențială.

Viziunile moderne eliberează conştiinţa de problematica încâlcită a definirii, dar, pe plan real, aceasta în continuare cauzează conflicte pe multiple planuri, iar consecințele sunt mai adânci decât cele directe, vizibile imediat.

Bibliografie

1. Alter, P. (1989). *Nationalism*. London: Edward Arnold.
2. Anderson, B. (1991). *Imagined Communities. Reflections and Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
3. Ćolović, I. (2014). *Rastanak s identitetom*. Beograd: Paelia.
4. Dubar, C. (2003). *Criza identităților*. București: Editura Științifică.
5. Dumitru, M. (2008). *Identitate.Poliidentitate. Criza identităților*. Bucureşti: Revista Sinapsa, 2.
6. Eminescu, M. (1981). *Fragmentarium*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
7. Erikson, E. (1970). *Reflections on the Dissent of Contemporany Youth*. New York: International Journal of Psychoanalysis, 51.
8. Greenfield, L. (1992). *Five Pats to Modernity*.Cambridge :Harvard University Press.
9. Marcia, J. (1980). *Identity in Adolescence.* New York: Hardbook of Adolescent Psychology.
10. Marcia, J. (1996). *Development and Validation of Ego Identity Statues*. New York: Journal of Personalitiy and Social Psychology, 3.
11. Morin, E. (2002). *Identitate națională. Identitate europeană. Cetățenie. Stat-națiune*. Bucureşti: Editura Trei.
12. Šolkotović, S.- D. (2015). *Conceptualizarea unei realități dinamice – criza de identitate națională*. Craiova: Mitropolia Olteniei.
13. Šolkotović, S.-D. (2010). *Mitologia vlaho-românilor din Valea Timocului*. Craiova: Editura Aius.

[25] Claude Dubar, op.cit., p. 211.

SECŢIUNEA
ÎNVĂŢĂMÂNT PREUNIVERSITAR

METODE COLABORATIVE DE PREDARE A LIMBII ENGLEZE
COLLABORATIVE METHODS OF ELT

Profesor HERMINA MARIA APOSTOLACHE
Liceul Sportiv „Petrache Trişcu", Craiova, Dolj

Rezumat
Predarea unei discipline se sprijină pe dinamica unor metode specifice, aplicabile în conformitate cu procesul de expunere-înțelegere-asimilare. Acest aspect este cât se poate de actual şi necesar pentru predarea limbii Engleze. Experienţa de la catedră indică faptul că folosirea „metodelor colaborative" se subsumează unor standarde de valori pe care nu de puţine ori le valorificăm prin intermediul tehnologiei. Astfel, prin intermediul calculatorului („Computer-supported collaborative learning", CSCL în engleză) se ajunge la o complexitate de sisteme, metode şi tehnici, prin care putem să ne conturăm o primă idee asupra subiectului nostru. În referatul nostru vom pune în evidenţă analitic aceste metode, încercând să arătăm cât mai concret modalitatea lor de aplicare în procesul de predare a limbii Engleze în rândul elevilor.
***Cuvinte cheie**: metode colaborative, procesul de predare, limba engleză, asimilare*

Abstract
The activity of teaching for a discipline is supported by the dynamic of one specific method applicable in conformity with the process of exposition-understanding-assimilation. This important aspect is quite actual and very imperative for the teaching of English language in schools. The didactic experience indicates in fact that using "the collaborative methods" is subsumed to some important standards and values which are recovered through the help of technology. Therefore, with the help of computer („Computer-supported collaborative learning", CSCL) is reached a complexity of systems, methods and technics, through which we can make ourself a prime idea about our subject. In our research we will try to analyse these methods and we will also show the modality of their application in the process of teaching the English language in school.
***Key words:** collaborative methods, process of teaching, English language, assimilation*

Întrepătrunderea metodologică în procesul de predare/învăţare constituie astăzi o prioritate pentru orice cadru didactic, dornic de performanţă. În acest context, predarea disciplinei „Limba Engleză" se evaluează dinamic, progresând continuu, în funcţie de tehnologia şi cerinţele modernităţii. Importanţa subiectului nostru, „Metode colaborative de predare a Limbii engleze", se justifică, în primul rând, ca experienţă pedagogică, ce necesită o continuă îmbogăţire. Pe de altă parte, în cele ce urmează, dorim să punem în evidenţă puterea de adaptabilitate a disciplinei noastre la posibilităţile şi tehnologia computerizată. Toate pârghiile folosite pentru îmbogăţirea procesului didactic se traduc în aceste metode colaborative, în care disciplina noastră se regăseşte cel mai adesea ca interfaţă, având în minte faptul că, cel mai adesea, Engleza este limba folosită în mai toate meniurile de calculator şi nu numai. În consecinţă, am putea spune că, sub concretul modernităţii, societatea noastră se orientează, fără doar şi poate, spre cunoaştere şi inovaţie, impunând ca prioritate educaţia colaborative, prin metode formale sau nonformale. În felul acesta, vizând aici şi statutul Limbii Engleze ca disciplină, „învățarea ca proces și produs să se constituie în experiențe durabile și comportamente, dezirabile certificate ca eficiență și relevanță pe durata întregii vieți" (Gurzău, 9).

Despre învăţarea colaborativă prin intermediul calculatorului ("Computer-supported collaborative learning", CSCL în engleză) se spune că „este o ramură apărută în ştiinţa învăţării, preocupată cu studierea modului în care oamenii pot să înveţe împreună, cu ajutorul calculatoarelor". Această definiţie, oarecum simplă, poartă în ea o complexitate de sisteme, metode şi tehnici, prin care putem să ne conturăm o primă idee asupra subiectului nostru. Putem spune, aşadar, că interacţiunea dintre învăţare şi tehnologie presupune mai întâi „includerea colaborării, a medierii pe baza calculatorului şi a educaţiei la distanţă". Această manieră de lucru a ridicat însă mai multe probleme cu privire la calitatea şi eficienţa actului didactic în sine. La fel ca şi în alte domenii de pedagogice, în predarea Limbii Engleze, CSCL impune „o relaţie complexă cu discipline bine stabilite, evoluează în direcţii ce sunt greu de identificat şi include contribuţii importante care par incompatibile. Domeniul CSCL are un lung istoric de controverse în legătură cu teoriile, domeniile şi definiţia sa. În plus, este important ca CSCL să fie privită ca o viziune asupra posibilităţilor pe care le ascund calculatoarele şi asupra direcţiilor de cercetare ce ar trebui urmate, mai degrabă decât un grup bine stabilit de practici de laborator şi de predare acceptate la scară largă" (Stahl, 1).

Forma actuală de învăţământ oferă pe toate palierele ei perspective colaborative, în marea lor majoritate legate de calculator. În felul acesta, CSCL sunt considerate utile în toate formele de educaţie, de la grădiniţă, până la cele mai avansate stadii de cercetare doctorale sau postdoctorale. Sunt binecunoscute, în acest sens, ordonanţele guvernamentale recente din ţara noastră, promulgate spre încurajarea şi susţinerea metodelor colaborative de predare. Cu toate acestea, „prezenţa calculatoarelor în sala de clasă este privită adeseori cu scepticism. Ele sunt privite de critici drept plictisitoare şi antisociale, un paradis pentru tocilari şi o modalitate mecanică, inumană de învăţare". Dincolo de aceste suspiciuni, „CSCL este bazat exact pe imaginea opusă: ea propune dezvoltarea de programe şi aplicaţii noi ce aduc studenţii împreună şi care pot oferi activităţi creative de explorare intelectuală şi interacţiune socială".

Metoda a apărut în anii ’90, fiind fundamentată pe principiul cooperării şi completării reciproce în sistemul de studiu. Se dorea tocmai ca elevul să fie scos dintr-un mediu izolat şi iniţiat în maniera inovatoare de căutare rapidă a informaţiei. În acest context, putem integra şi cunoscutele sisteme de operare TIC (Tehnologia Informaţiei şi a Comunicaţiei), atât de prezente în didactica modernă. TIC-urile înglobează trei tehnologii: informatică, telecomunicaţiile şi audiovizualul, materializate în calculatorul legat la reţeaua internet. Acest nou mod de comunicare, prin cantitatea si calitatea informaţiilor puse la dispoziţie, influenţează demersurile educative. Formarea la distanţă se diferenţiază de alte moduri de formare. Există particularităţi, avantaje şi limite ale acestui mod de instruire. Termeni ca formare la distanţă, formare on-line, e-learning, teleînvăţământ au o semnificaţie aparent similară şi reprezintă aspecte specifice ale noii tehnologii educative.

Putem vorbi, în acest sens, despre învăţământul electronic (e-learning) ca şi componentă a CSCL. „Ca şi perspectivă, *e-learning-ul* prezintă mai multe probleme. „În primul rând, postarea conţinutului cursului, precum slide-uri, materiale text şi video, pur şi simplu nu este suficientă pentru o instruire satisfăcătoare. Conţinutul acesta poate furniza resurse importante pentru studenţi, după cum manualele au făcut-o întotdeauna, dar sunt eficiente numai într-un context motivaţional şi interactiv mai mare. În al doilea rând, predarea on-line necesită cel puţin acelaşi efort ca şi predarea într-o sală de clasă din partea profesorilor. Aceştia trebuie nu doar să pregătească materiale şi să le facă disponibile pe calculator, ci trebuie să şi motiveze şi să ghideze fiecare student, printr-o interacţiune continuă şi un simţ de prezenţă socială. Deşi predarea online le permite studenţilor din întreaga lume să participe la cursuri şi le permite profesorilor să lucreze din orice loc ce are conexiune la Internet, ea necesită, de obicei, o creştere semnificativă a efortului depus de profesor pentru fiecare student. În al treilea rând, CSCL accentuează colaborarea între studenţi, astfel încât aceştia nu reacţionează în izolare la materialele postate” (Stahl, 3).

Dacă vorbim de învăţământ la distanţă, în formatul său TIC, observăm că lipseşte un lucru esenţial, şi anume interacţiunea elev-profesor şi chiar cooperarea directă între cursanţi. În varianta CSCL, sistemul e-learning a căutat să se îmbunătăţească. Prin urmare, cu toate că „stimularea şi susţinerea interacţiunii productive între studenţi este greu de realizat”, CSCL a încercat să dezvolte în variantă electronică „colaborarea faţă-în-faţă” (F2F). Aşa se face că „un grup de studenţi poate folosi calculatorul pentru navigarea prin informaţia de pe Internet şi să discute, să dezbată, să adune informaţiile şi să prezinte datele găsite colaborativ. Susţinerea calculatoarelor în cadrul învăţării poate lua forma unei interacţiuni distante sau F2F, sincrone sau asincrone. Învăţare cooperativă în grupuri Studiul învăţării în cadrul grupurilor a demarat cu mult înainte de apariţia CSCL”.

Înţelegem din cele de mai sus că, sistemul metodelor colaborative de predare încearcă permanent să aşeze procesul cognitiv în dinamica dialogului de grup. În felul acesta, în cadrul CSCL „învăţarea este analizată şi ca un proces de grup, este necesară analiza învăţării atât la nivel de individ, cât şi la nivel de grup. Acest fapt face din metodologia CSCL ceva unic, după cum vom vedea mai târziu în cadrul acestui studiu. Există păreri conform cărora CSCL a apărut ca o reacţie la încercările anterioare de utilizare a tehnologiei în educaţie şi la abordările anterioare de înţelegere a fenomenului colaborativ, folosind metode tradiţionale din ştiinţele învăţării. Ştiinţele învăţării ca întreg şi-au modificat obiectivele de la viziunea îngustă a învăţării individuale la incorporarea atât a învăţării individuale, cât şi a celei de grup, iar evoluţia CSCL a evoluat în paralel cu această mişcare” (ibidem, 5).

În vederea unei mai bune viziuni asupra subiectului nostru, redăm mai joi câte din caracteristicile de bază ale CSCL, identificate în „*Metodele de învăţare pe internet*”, abordate din punct de vedere pedagogic.

I. Metode creative

Se recomandă, în acest sens, folosirea ***World Wide Web*** (WWW) în predare și practicile de învățare. Trei niveluri de dificultate și etape trebuie să fie abordate. Prima etapă presupune *Corelarea învăţării de la lumea muncii* și se deplasează de la utilizarea cunoștințelor într-o disciplină la aplicarea cunoștințelor în discipline. A doua etapă se ocupă cu *aplicarea cunoştinţelor între discipline în lumea reală*, la probleme previzibile. În sfârşit, a treia etapă implică *aplicarea cunoştinţelor în lumea reală*, la probleme imprevizibile.

În procesul de pregătire a elevilor profesorii se pot folosi de 4 tipuri de activități:

- Punerea de întrebări-cheie,
- Accesarea informațiilor relevante,
- Analiza informațiilor dobândite,
- Aplicarea informațiilor sarcinilor.

II. Metode cognitive

Elevii pot folosi astfel de resurse și instrumente de învățare bazate pe ***WWW,*** pentru a descoperi în premieră, noi sensuri şi de a rezolva problemele, prin intermediul unor astfel de procese, ca și combinarea de idei și fapte, ajungând la ipoteze, generalizări, sintetizări, explicaţii și la interpretări sau concluzii.

Pentru a dezvolta în continuare abilitățile cognitive, Internetul poate fi, de asemenea, folosit pentru a ajuta elevii să examineze și să învețe de la situaţii autentice reale în zonele lor de conținut. Pentru a spori dezvoltarea de competențe de gândire, educatorii trebuie să furnizeze o serie de oportunități de aplicare în timpul lecțiilor și metode.

Acest lucru lărgeşte nu numai orizonturi, ci, de asemenea, ajută în același timp să se dezvolte mai multe perspective. Exemple de astfel de procese includ activități de lecții bazate pe web, utilizate în prezent în Singapore, care au fost proiectate pentru a încuraja elevii să exploreze diferite condiții asociate cu bolile de inimă și de a relaționa aceste constatări până la conștientizarea importanței de a avea un stil de viață sănătos.

Astfel de activităţi le permit elevilor să treacă dincolo de obiectivele scrise prin explorarea situaţiilor reale. Elevii pot afla mai multe despre importanţa funcţiilor sistemului circulator şi au şanse la role-play. De exemplu, ei îşi pot imagina ca sunt nutriţioniştii care pot crea un regim alimentar special program care să fie comercializat pentru investitori.

III. Metode de colaborare

În al treilea rând, partizanii susţin că învăţarea cooperativă în şcoli oferă oportunitatea elevilor din clase mai mari de a interacţiona la o scară mai mică şi pregăteşte elevii pentru „lumea reală”. Metodele colaborative sunt, de asemenea, elemente esenţiale de succes prin procese de învăţare; deoarece „Nimeni nu ştie tot; învăţarea cooperativă nu este doar frumoasă, dar (de asemenea) este necesară”.

Bazele filosofice predominante de colaborare sunt pentru profesori, pentru a utiliza o abordare de tip „Antrenor” şi să funcţioneze ca un „ghid”, spre deosebire de a fi „spectator” Http://studyhit.tripod.com/studyhit1.html site-ul a fost creat în Singapore, în octombrie 2000, pentru a oferi link-uri pe acest subiect, precum şi planuri de lecţie de probă, pentru a ajuta profesorii cu planuri bazate pe lecţii pe web.

Acest site este actualizat în mod constant. În februarie 2001, 56 elevi de la gimnaziul din Canberra, din Singapore, unde le-au au fost predate lecţii pe web, au fost intervievaţi. Rezultatele a arătat că toţi aceşti studenţi au preferat lecțiile bazate pe WWW mai mult decât învățarea tradițională și comunică, colaborează mai mult. Întrebările au fost incluse în site-uri web și au fost utile pentru instruirea online, pentru teste, pentru autotestare, pentru muncă și lecții, conferințe, forumuri de discuţii și proiecte.

Corespondenții au raportat că au găsit lecțiile bazate pe web pentru a fi stimularea și că nivelul lor de concentrare asupra conceptelor prezentate au fost cu siguranță mai crescute din cauza resurselor și instrumentelor de învățare, care au fost utilizate. Ei, de asemenea a comentat că le-au plăcut aceste experiențe educaționale. Anchete în curs de desfăşurare, de asemenea, sunt efectuate la gimnaziul Canberra la nivel individual, fiecare dintre cei 320 elevi, care sunt împărțiți în grupe normale academice şi normal tehnice Concluziile pot fi utilizate pentru a realiza lecţii bazate pe preferinţele elevului.

Bibliografie

1. Brown, A. L. (1994).The advancement of learning. *Educational Researcher, 23*(8), 4-12.
2. Jukes, I. Dosaj, A., Matheson, J. McKay, B. McKay, W. Holmes, L. and Armstrong S., (1998). NetSavvv: *Information Literacy for the Communication Age.* Printed in USA.
3. Newmann, J. and Wehlage, G.G. (1993). 'Five standards of authentic instruction.' *Educational Leadership, 50* (7), 8-12.
4. Tinzmann, M.B. Jones, B.F. Fennimore, T.F. Bakker, J. Fine, C. and Pierce, J. (1990). [Internet], *What is the collaborative classroom?* Oak Brook: North Central Regional Educational Library. http://www.ncrel.org/sdrs.areas/rpl_esys/collab.html November 12, 2001.
5. Wager, W. (1997). Instructional Technology and The Teacher Educator. *Teacher Education and Special Education,* 20 (4): 378-388.

CAUZELE MOBBING-ULUI ÎN MEDIUL ŞCOLAR
MOBBING 'S CAUSES IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Profesor drd. OVIDIU – LAURENȚIU BICAN
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Gorj

Rezumat
Sursele favorizante ale agresivităţii în şcoală sunt, de regulă, factori exteriori şcolii: mediul familial, mediul social şi factori ce ţin de personalitatea individului. Mulţi dintre copiii care prezintă un profil agresiv provin din familii dezorganizate şi trăiesc în familii monoparentale.
Părinţii sunt confruntaţi cu numeroase dificultăţi materiale, dar şi psihologice. Violenţa intrafamilială, consumul de alcool, neglijenţa, utilizarea mijloacelor violente de sancţionare a copilului, iar pe de altă parte relaţia afectivă exagerată în detrimentul rolului educativ, lipsa oricăror reguli şi interdicţii sunt tot atatea cauze ale apariţiei violenţei la elevi
În societatea românească se adaugă din ce în ce mai frecvent lipsa supravegherii copiilor, întrucât un număr din ce în ce mai mare de părinţi pleacă la muncă în străinatate. La lipsa autorităţii paterne, o protecţie de care au nevoie copiii, se adaugă şi faptul că mulţi dintre părinţi cred că pot compensa absenţa lor cu sume de bani considerabile. Lipsit de supraveghere, de constrângeri, dispunând de surse financiare apreciabile, copilul, adolescentul, alunecă uşor spre alcool, droguri, violenţă.
Aşa cum spuneam, mediul social poate reduce sau menţine la rândul său violenţa şcolară. Situaţia economică, inegalitatea socială, mass-media, lipsa cooperării instituţiilor abilitate în educaţie etc. sunt tot atatea cauze ale devierilor de comportament indentificate la elevi.
Trăsăturile de personalitate ale elevilor sunt şi ele într-o strânsă corelaţie cu comportamentele violente: trăsaturi de ordin egocentric, instabilitatea emoţională, incapacitatea de autocontrol coroborate cu problemele specifice adolescenţei.
***Cuvinte cheie:** mobbing, şcoală, violenţă, agresivitate, familie*

Abstract
Favoring sources of aggression in school are usually factors outside the school: family environment, social and individual factors related to personality. Many children presenting an aggressive profile and come from dysfunctional families living in single-parent families.
Parents are faced with many difficulties materials, but also psychological. Family violence, alcohol, careless use violent means to sanction the child, and on the other hand exaggerated affective relationship to the detriment of educational role, the absence of any rules and prohibitions are so many causes of occurrence of violence to students. Romanian society is added in increasingly frequent lack of supervision of children, as a number of increasingly more parents going to work abroad. The lack of paternal authority, protection of children need, add the fact that many parents believe they can compensate for their absence with considerable sums of money. Lack of supervision, constraints, having considerable financial resources, child, teen, slid slightly to alcohol, drugs, violence.
As I said, the social environment may reduce or maintain its turn school violence. Economic, social inequality, media, non-cooperation in education institutions empowered etc. are all causes of deviant behavior identified in students.
Personality traits of students are also closely correlated with violent behavior: nature egocentric traits, emotional instability, inability to self conjunction with the specific problems of adolescence.
***Key words:** mobbing, school, violence, aggressivity, family*

Ca surse ale violenţei în şcoală, putem enumera:

1. Conceperea şi realizarea relaţiei pedagogice exclusiv ca relaţie de putere definită prin faptul că profesorul domină elevii, elevii se lasă dominaţi. Astfel, în timp ce elevii îşi doresc un învăţământ comprehensiv, personalizat, profesorii recurg la un stil autoritar, iar de aici provine frustrarea elevilor.

2. Decalajul între aspiraţiile elevilor şi oferta şcolară:

a) *atitudinea profesorului faţă de elev* (elevii vor să fie trataţi ca fiinţe mature, profesorii percep elevii ca fiind dependenţi de ştiinţa lor).

Atitudinea educatorului influenţează atitudinea elevului. Dragostea de copii este prima condiţie pentru a deveni un bun educator. Pe lânga cultura profesională, un bun educator are nevoie de alte câteva calităţi:

- aptitudinea de a cunoaşte şi înţelege psihicul celui supus acţiunii educative: capacitatea intuitivă, de pătrundere şi sesizare rapidă a particularităţilor psihice individuale, cunoaşterea lumii interioare a elevului;
- aptitudinea empatică ce presupune a privi toate influenţele prin prisma celor cărora li se adresează şi de a prevedea nu numai eventualele dificultăţi ce ar putea fi întâmpinate, dar şi rezultatele posibile ce ar fi atinse;
- aptitudini organizatorice ce prevăd organizarea propriei munci, pregătirea şi desfăşurarea lecţiilor, îndrumarea elevilor;
- spiritul de observaţie, tactul pedagocic şi măiestria pedagogică sunt condiţiile unei personalităti depline ale unui dascăl şi totodată calităţile ce îl ajută să găsească forma cea mai adecvată de atitudine şi tratare a elevilor, să aibă simţul măsurii.

Profesorii autoritari şi dogmatici au idei conservatoare, antidemocratice, moduri de gândire şi comportare fixiste. Specialiştii consideră că autoritatea rezultă din cauza a două categorii de factori:

- *factorii interni inconştienţi şi conştienţi* (slăbiciune şi dependenţă psihică de alţii; gândire limitată cu noţiuni şi scheme fixe sau rigide; abilităţi intelectuale reduse de a asimila şi procesa informaţia);
- *factori externi de mediu* (educaţie nefavorabilă în familie, relaţii negative cu cei din jur; influenţe sociale stresante, etc).

Abuzul de „disciplinare” poate provoca neîncredere, suspiciune, angoasă, dar şi mobbing.

Profesorii autoritari nu comunică, nu dialogează, ci monologhiază, ceea ce provoacă elevilor dezinteres, inhibare, refuzul de a colabora.

De multe ori, adresate involuntar, ironiile și injuriile au un efect frustrant asupra elevilor, iar stima de sine şi încrederea scad cu timpul. Unii copii reacţionează violent în faţa atitudinilor profesorului mai sus menţionate. Apare, astfel, riscul eşecului şcolar. Elevul are tendinţa de a reacţiona astfel încât să confirme eticheta de „elev rău", se interiorizează, se însingurează. La preadolescenţi, cuvintele jignitoare sunt percepute ca o desconsiderare a personalitătii; atmosfera creată în clasă este inadecvată pentru instruire;

b) *tipul de disciplină* (elevii doresc un stil al disciplinei şcolare bazat pe negociere; profesorii preferă supravegherea şi controlul excesiv);

c) *tipul de valori*: elevii apreciază aspectul practic al unei discipline, profesii; profesorii valorizează dimensiunea teoretică;

d) *tipul de profesori* (elevii îşi doresc profesori deschişi, comunicativi, înțelegători; profesorii îşi doresc elevi liniştiţi, conformişti, etc.).

3. Nedreptatea profesorului: elevii doresc din partea profesorilor tratamente egale; când acest lucru nu se întâmplă, avem de-a face cu o formă de violenţă psihologică din partea profesorului.

De multe ori, în mod inconştient, profesorul face diferenţieri între elevi, în funcţie de performanţa atinsă. Parkoy şi Standford au reliefat câteva dintre aceste atitudini diferenţiatoare:

a. Acordă mai puţin timp elevilor cu realizări mai modeste:

- le acordă mai puţin timp să gândească un răspuns;
- le acordă mai puţină atenţie şi intră în relaţie cu ei mai rar;
- evită să utilizeze cu ei cele mai potrivite metode de instruire, deoarece necesită mai mult timp.

b. Au mai puţină răbdare cu aceşti elevi:

- preferă să le ofere chiar ei răspunsul sau să numească pe unul dintre elevii buni, în loc să pună întrebări ajutătoare sau să reformuleze întrebările;
- le oferă feedback-uri neglijente şi neconcludente;
- îi solicită mai rar să răspundă.

c. Ignoră elevii cu realizări mai modeste:

- le repartizează locuri mai depărtate de traseul său obişnuit prin clasă;
- nu acceptă şi nu utilizează ideile lor;
- interacţionează cu ei mai degrabă în particular decât în public.

d. Le acordă mai puţin interes:

- se poartă mai puţin prietenos cu ei, le zâmbeşte mai rar;
- stabileşte mai rar contactul din priviri cu ei;
- le acordă mai puţini indici nonverbali de sprijinire, atenţie și înțelegere.

e. Discriminează elevii cu realizări mai modeste:

- îi premiază mai rar pentru succesele obținute și îi critică mai des pentru eşecuri;
- solicită mai rar ceva de la ei;
- le notează şi le administrează în mod diferit testele și temele.

4. Imobilismul: elevii sunt în mod firesc dinamici, expansivi; şcoala le cere să fie silenţioşi şi ascultători.

5. Funcţia de selecţie a şcolii care nu se bazează întotdeauna pe criterii de merit, dovedind de multe ori marginalizare și excludere nejustificată.

6. Competiţia între elevi care generează sentimente de rivalitate şi conflicte.

De cele mai multe ori, violenţa instituţională coexistă cu cea non-instituţională. Autorii violenţelor şcolare au experimentat forme de maltratare fizică din partea părinţilor, au deficienţe de autocontrol, sunt impulsivi şi imaturi social. Ei au rezultate şcolare mediocre şi slabe, motivaţie redusă pentru studiu. Adesea autorii violenţelor sunt foste victime. Victimele elevi, fie că devin agresori sau nu, au o stimă scăzută de sine, sunt victime ale abuzului emoţional din partea părinţilor. Din punct de vedere fizic au o constituţie mai fragilă şi probleme de imagine.

Olwens a descris următoarele tipuri de victime:

- victime provocatoare (copii care provoacă intenționat conflicte cu alţii);
- victime participative (îsi asumă voluntar rolul de victimă pentru a fi acceptaţi de ceilalţi);
- falsele victime (elevi care reclamă incidente imaginare, semnalând în acest mod nevoia de atenţie din partea adultului). Sindromul eşecului şcolar este un factor de risc al violenţei şcolare. Elevul în situaţie de eşec şi care este pus de nenumarate ori în faţa unor sarcini de învăţare pe care nu le poate rezolva, traieşte o angoasă profundă. Elevul suferă pentru că şi-a decepţionat părinţii şi profesorii, pentru că este dispreţuit de

colegi, îşi pierde stima de sine, încrederea în capacitatea de a reuşi. De aici până la conduitele violente este doar un pas.

În ceea ce priveşte victimele profesori, majoritatea sunt femei. Dintre profesorii bărbaţi, cei mai agresaţi sunt cei tineri, lipsiţi de experienţă.

Bibliografie

1. Westhues, K. (2006). *The Remedy and Prevention of Mobbing in Higher Education*. Lewiston. NY: The Edwin Mellen Press.
2. Voinea, M. (1996). *Psihosociologia familiei*. Bucuresti: Editura Universității București.
3. Neculau, A. (1977). *Grupurile de adolescenţi.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
4. Bonchiş, E. (2006). *Teorii ale dezvoltării copilului.* Cluj-Napoca: Editura Dacia.

CREATIVE WRITING – THE HIGHEST STAGE OF THE WRITING PROCESS
SCRIEREA CREATIVĂ – CEL MAI EVOLUAT STADIU ÎN PROCESUL DE SCRIERE

Profesor SIMONA BOJAN – POPESCU
Şcoala Gimnazială Coşoveni, Dolj

Abstract
Given the new position of our country in the democratic world and international institutions, English has become a top priority on the learning agenda of most Romanians. Although great attention has been paid to the new national curriculum, there are still aspects of the language that are rather neglected if not altogether omitted. It is the case of creative writing which is rather superficially treated in the curriculum and consequently rarely to be found in the textbooks.
It is, therefore, the purpose of this article to draw attention to the importance and complexity of creative writing, which helps the learners to gain fluency, accuracy and expressiveness, the ultimate goal we have as teachers of English as a Foreign Language. In order to accomplish the stated purpose, I shall proceed to a twofold approach of the topic. I shall first try to point out some theoretical aspects. Then, I will single out those that seem to raise some difficulties for the Romanian students and suggest a few practical methods that can be used in class in order to overcome barriers.
To sum up, creative writing is part of any written messages whether formal or not, so, we have to encourage our students to use their imagination and assume responsibility for their output.
Key words: *productive skills, creative writing, resource*

Rezumat
Având în vedere noua poziție a țării noastre în lumea democratică și în cadrul instituțiilor internaționale, limba engleză a devenit o prioritate pe agenda de învățare a majorității românilor.
Cu toate că o atenție deosebită a fost acordată noului curriculum național, există încă aspecte legate de limbă, care sunt mai degrabă neglijate în cazul în care nu au fost omise cu totul. Este cazul scrierii creative, care este mai degrabă tratată superficial în curriculum și, în consecință, rareori se regăseşte în manuale.
Ea este, prin urmare, scopul acestui articol pentru a atrage atenția asupra importanței și complexității scrierii creative, care îi ajută pe elevi să câștige fluență, acuratețe și expresivitate, scopul final pe care îl avem ca profesori de limba engleză ca a limbă străină. În vederea realizării scopului mentionat, voi proceda la o dublă abordare a temei. Voi încerca, mai întâi, să subliniez câteva aspecte teoretice. Apoi, le voi individualiza pe cele care par să ridice unele dificultăți pentru elevii români și voi sugera cateva activităţ practice care pot fi utilizate în clasă, în scopul de a depăși aceste bariere.
Pentru a rezuma, scrierea creativă face parte din orice mesaje scrise, formale sau nu, așa că, trebuie să încurajăm elevii noştri să-și folosească imaginația și să își asume responsabilitatea.
Cuvinte cheie: *deprinderi productive, scriere creativă, resursă*

1. Background

More often than not, teachers tend to discuss the way students learn and use use language in terms of four skills - reading, writing, speaking and listening. These are re-grouped into two types: *receptive skills* - the term covering reading and listening, where meaning is extracted from the discourse, and *productive skills* - with reference to speaking and writing, where students have to produce language themselves. Therefore, *receptive skills* can be defined as being somehow passive, while *productive skills* are more active in nature.

In practice, productive skills cannot be separated from receptive ones. Most classroom activities integrate at least two skills; the balance and proportion of them depending on the students' age and level of language proficiency. As expected, developing productive skills is a complex and long-term process, requiring the teacher to dedicate lend special attention to getting the students to produce and exchange messages in interactive patterns.

As stated above, the students do not simply begin to speak or write. To activate the learners, two things are extremely important: *motivation* and *practice*. It is essential for the students to have the desire to communicate and take part in meaningful exchanges. To this end, the teacher must find authentic texts and discussion topics and design activities that meet students' needs and interests, stir their imagination and entice them to share opinions. A well-defined situational context and a communicative purpose activate the students' personal knowledge (of the field and of the world at large) and experience, enhance their motivation and facilitate learning. The teacher's ability to induce production of language, heavily depends on his/her talent and inventiveness in selecting, adopting, adapting or even creating challenging communicative tasks.

On the other hand, the students must acquire exposure to practice in using the foreign language. At first, they must be helped to produce simple messages by following a model; only later will they acquire a certain degree of autonomy. In other words, the teacher must help the students to move on, from controlled activities, through semi-guided activities, to free production of language. In the early stages of language learning, the students' language is largely imitative: they repeat or imitate the stretches of language provided and build up simple sentences or texts. Gradually, guided by the teacher, they gain confidence; guidance may rely on the use of linguistic or non-linguistic props: pictures, key-words, patterns, questions, etc. As they

advance along the language course, the learners are more likely to be able to produce language which is not modelled. Naturally, appropriacy of language is as important as accuracy, so that the students must be taught to adapt their language to the situational context and use the language functionally and strategically.

2. Developing writing skills

As English teachers, we have to choose from a large number of different approaches to the development of writing skills and decide if we adopt a process-oriented approach or a product-oriented one. The rule of thumb is that students should be provided with the stylistical conventions and with enough samples of different written genres before theey are asked to develop their own *creative writing* pieces, either individually or cooperatively.

One of the strategic costs of getting students to concentrate on the process of writing is that it takes time: time to brainstorm ideas or collect them in some other way; time to draft a piece of writing and then, with the teacher's help, review it and edit it in various ways before, changing the focus, generating more ideas, re-drafting, re-editing, etc. The various stages may involve discussion, information mining, language study and a considerable amount of interaction between the teacher and students and between students themselves, so that when the writing process is handled appropriately, it stretches across the whole curriculum. This is not an easy process for all the students due to its demanding nature.

For a large number of students, the most difficult thing is to start writing. In this situation, one feasible strategy is to provide them with a written sample of the kind of writing they are going to produce and a set of pictures. It is also a good idea to go over the pictures and have students do some brainstorming before they start putting their ideas on paper. If the students need more help, the teacher can ask questions about each picture and have the students integrate the answers to those questions in their essays.

Cooperative writing works well whether the focus is on the writing process or on genre. In the first case, reviewing and evaluation are largely enhanced by having more than one person working on a text, and the generation of ideas is frequently more lively with two or more people involved than it is when writers work on their own. In genre-based writing, it is probably the case that two heads analyse genre-specific texts as well as one head would do, and often create genre-specific texts more successfully as a result.

Just like speaking, writing cannot be envisaged as a natural consequence of language learning. The production of written texts is complex and requires a lot of work and specialized skills. In order to develop "fluency" in writing skills, preparation and gradual development are needed.

The teacher must work not only on the students' linguistic proficiency, but also on the writing process itself. Many students of English, and this often includes students who have good oral production skills, are unfamiliar with the conventions of writing – capitalization, periods, questions marks, layout, level of formality, etc. Right from the start it is advisable to ensure that students have understood and assimilated such conventions. Instead on merely focusing on the written product (e.g. an essay, a letter, a report, an article), they should concentrate on the writing process (on developing the ability to produce similar texts again and again with a higher degree of creativity). Just like with speaking, when targeting writing skills the teacher should aim at helping the students to become active writers and his/her roles are very important during the writing process. He/she acts as: motivator, resource, feedback provider, organizer, tutor (if project work is involved).

The development of writing skills is very important in the proficient language user's profile. Writing skills come in all shapes and sizes, from basic spelling skills, to complex abilities that enable the writer to produce intricate pieces of written messages. To develop such skills, the teacher must devise various fit-for-purpose classroom activities and employ techniques that should allow the students to write more and more independently. Below, a number of re-usable techniques are listed:

- *Note-taking*. Taking notes is often compared to dictation, but instead of writing down the entire text they are listening to, the students are only requested to put down the essential information in an abbreviated form. Note-taking can also accompany reading tasks. Such skills are extremely important both in the classroom and in the real world. That is why the teacher should devote special time to build up the students' note-taking skills, especially in relation to listening.
- The procedure of taking notes while reading a text seems to be quite simple: having the text in front of their eyes, the students know how to select the essential information. However, when associated with listening, the students are too focused (or too little focused) on the text, and simply forget to take notes. So, if the teacher wants to train the students in taking notes while listening, he/she must announce some after-listening tasks that they will have be performed based on the information provided by the text. The teacher should also devote some time to building the students' note-taking

skills in relation to their long-term reading assignments.

- *Outlining* is another important writing technique that the students must learn to use in order to become proficient speakers or writers. Writing activities, especially essay-writing, require a plan: the writer must first think of what he/she wants to point out and organize his/her thoughts in a systematic way; only after having a well-defined outline should he/she start working on the written assignment itself. This shows clearly that outlining skills are essential for both free-speaking and free-writing. In this respect, spidergrams, cognitive maps are highly effective.
- *Summarizing* skills are equally important: for instance, the success of a letter of application or complaint often depends on the language user's ability to present things in a clear and succint manner. The issue has been addressed with many approaches to English Language Teaching. For example, within grammar-translation classes, writing summaries of the reading selection was a frequent activity. By performing the task, the students learned simultaneously the new vocabulary and the information conveyed by the text; they also learned how to use their own words to paraphrase the original text. Generally, teachers insisted on long summaries that should catch significant details. Currently in the post-communicative era, long summaries are no longer popular: modern teachers prefer short tasks and focus on the quality of the product, rather than on its length. In class, summarizing generally follows listening or reading activities. A very efficient summarizing activity is to ask the students to look at their notes and retell the text, or to reproduce it in one sentence or one paragraph. Summarizing can also accompany listening/reading: the students listen to/read successive passages from the text and summarize them one by one, as the activity proceeds. The task serves both as feedback for the teacher on the way the students cope with the text, and trains the students in reformulating ideas and summarizing a given text. Used in this way, outlining and summarizing develop the learners' ability to organize their thoughts and express their ideas succinctly and efficiently. Therefore, the techniques can be used to prepare the students for *creative writing*.

Writing skills are closely related to the product of writing, i.e. to the piece of written text the learner must produce. From this point of view we can distinguish three main *types of writing*:

- *functional writing:* memos, advertisements, application forms, letters of complaint, CVs;
- *academic writing:* research papers, reports, dictionary or encyclopedia entries;
- *creative writing*: diaries, informal letters, articles, short stories, poems, etc. (Vizental, 2008: 243-245).

Each writing type has its own characteristics and raises special problems.

Creative writing has a purpose, being much more open and unrestricted. It is also expressive, dealing with the writer's feelings and opinions in a very free way and we can find out a lot of things about our students reading their works. Creative writing suggests imaginative and creative tasks, like writing poems, short stories, plays, personal letters, diaries, essays or even magazines and newspapers articles. All these represent free writing tasks and real life activities which stimulate students' interest.

When teachers engage students in imaginative activities, they strive harder than usually to produce a greater variety of correct and appropriate language than they might for everyday assignments (Harmer, 2007:328). While writing a composition about their vacation or a paragraph describing someone they know, students are tapping their own experiences, and that motivates them to use the right words for expressing such experience in order to present it to the others.

Creative writing has many strategic benefits, as mentioned before, but it has many costs, too. One of them is that the students can find it rather difficult. As they seem to be at a loss with fresh or recyclable ideas, they may become demotivated or even frustrated. In such a situation, it is the teacher's duty to encourage them and make them start working.

Creative writing is, as Scrivener (2005:195-196) claims, "a great activity", so, we have to be sure that learners get practice in the range of real-life writing tasks that they will face. As far as possible, we have to select the most relevant tasks for their needs.

Feedback is also of a great importance as we want to be sure that the writing tasks are not directionless and audienceless. Hence, we have to make our students understand the real purpose of the task, we have to establish what will happen with their written pieces and what are the criteria against which they are assessed.

One illustrating example is the following:

Activity: A Dark, Stormy Night – writing a story

Focus: creative writing

Level: Intermediate

Grouping: pairs
Time : 20-30 min.
Procedure: The teacher asks the students to draw the face of a person in the top right hand corner of the page. After they have finished, they are asked to give the person a name. Then, he/she asks them to write five adjectives to describe the person appearance and five more adjectives to describe his/her character, in the left corner of the page. After they have done this, the teacher asks them to write three things the person likes doing and who the person lives with. After the students have built up a character profile for the person they are going to write about, the teacher writes on the blackboard: "It was a dark and stormy night and……". He/ She stops at this point and asks them to write the name of the person they have drown, followed by "was". The students are asked to complete the sentence from their imagination and add one more sentence. Once all the students have added a sentence to their stories, the teacher asks them to stop and pass the paper on their right. In this way, each pair has a new character. The students read through the information and the beginning of the story and then add one more sentence to it. Then, they have to pass the paper to the next pair on the right. The teacher continues to do this with each pair of students adding a sentence to each story, gradually building up each story as the papers are passed around the class. At the end of the activity, each pair read out the story of the character they have created. (https://www.teachingenglish.org.uk/).

3. Conclusion

In line with Harmer (2007: 328), we believe that "it is also important not to expect whole composition from the very first". We need, instead, to build writing habits and routines, providing students with motivating, straightforward tasks to persuade them that writing is not only possible, but it can also be enjoyable.

Bibliography

1. Alexander, L.G. (1999). *Essay and Letter Writing*. London: Longman.
2. Brown, D. H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. London: Pearson Longman.
3. Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4th edition). London: Pearson Longman.
4. Harmer, J. (1997). *How to Teach English*. London: Longman Group.
5. Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. London: Pearson Longman.
6. Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching. A Guide Book for English Language Teachers* (2nd edition). London: Macmillan Books for Teachers.
7. Vizental, A. (2008). *Metodica predării limbii engleze. Strategies of Teaching and Testing English as a Foreign Language (*3rd edition). Iași: Polirom.

Websites

https://www.teachingenglish.org.uk/.

LOCUL SPIRITUALITĂȚII CREȘTINE ÎN LUMEA CONTEMPORANĂ THE PLACE OF THE CHRISTIAN SPIRITUALITY IN THE CONTEMPORARY WORLD

Profesor ILEANA MIHAELA BOLDIȘOR
Liceul de Arte „Marin Sorescu”, Craiova, Dolj

Rezumat

Educația multiculturală reprezintă noile dimensiuni ale educației în formarea caracterului european, cultivarea respectului și solidarității față de cultura altor popoare și, de asemenea, dezvoltarea comportamentelor și atitudinilor multiculturale, presupunând afimarea simultană a fiecărei culturi cu specificul și deschiderea ei către alte culturi, pentru a crea o nouă civilizație comună. Educația multiculturală include toate programele educaționale care includ necesitatea impusă de coexistența unui mediu multietnic. Această educație facilitează acomodarea grupurilor multiculturale minoritare și, în același timp, deschiderea modelor socio-culturale specifice către alte grupuri.

Cuvinte cheie: *educație, spiritualitate, creștinism*

Abstract

Multicultural education representes a new dimension of education for training a European awareness, cultivation of respect and solidarity towards other culture of another peoples and also for the development of multicultural behaviors and attitudes, involving simultaneous affirmation of every culture with its own specific and openness to other cultures, to create a new common civilization. Multicultural education includes all educational programs that meet the needs imposed by coexistence in a multiethnic environment. This education facilitates the accommodation of ethnocultural minority groups and, equally, an open society cultural patterns specific to other groups.

Key words: *education, spirituality, crestianity*

Epoca în care trăim reprezintă civilizația cea mai paradoxală pe care a cunoscut-o vreodată istoria umanității. Este o societate secularizată prin excelență: atât imaginea lumii, așa cum o concepe știința modernă, cât și conviețuirea organizată a oamenilor, modul și principiile de viață trec printr-un proces de transformare radicală. Se naște o nouă imagine despre lume, o nouă apreciere a realității, o nouă civilizație care va determina soarta oamenilor[1].

Din perspectiva deschiderii către valori multiple, educaţia reprezintă un demers pe deplin justificat, vizând o mai bună integrare a individului într-o lume spirituală polimorfă şi dinamică. Acest demers vine atât în întâmpinarea dezideratelor individualităţii, prin valorizarea unor trăsături particulare, unice, ce merită să fie recunoscute și amplificate, cât şi în conturarea profilului societăţii, asigurându-i un anumit grad de coerenţă, solidaritate şi funcţionalitate. Solidaritatea comunitară este potenţată prin felul în care se gestionează reproducerea marilor simboluri în interiorului spaţiului socio-cultural respectiv, dar şi prin modul în care este reglată deschiderea spre alte formaţiuni socio-culturale.

Educaţia multiculturală cuprinde toate programelor educaţionale ce răspund necesităţilor impuse de coexistenţa într-un mediu multietnic. Scopul acestei educații este acela de a facilita acomodarea grupurilor etnoculturale minoritare şi, în aceeaşi măsură, acomodarea şi deschiderea societăţii spre modelele culturale specifice altor grupuri. Programele educaţionale multiculturale se bazează pe principiul diversităţii culturale şi al deschiderii societăţii contemporane, educaţia multiculturală trebuind să fie garantul unei societăţi multiculturale viabile, factor de stabilitate democratică şi de diminuare a conflictualităţii.

Comunitatea Europeană afirmă că „noua Europă trebuie să fie o Europă unită, în sânul căreia toate popoarele europene să se bucure de o demnitate egală, iar caracteristicile lor culturale să fie respectate, pentru ca împreună să poată forma o veritabilă comunitate europeană, într-o solidaritate reciprocă și o colaborare activă. Dorința este ca această Europă să fie o Europă lipsită de imperialisme și hegemonie”[2].

Multiculturalismul european rămâne o bogăţie potenţială cu condiţia de a nu diminua sau anula identitatea fiecărei culturi, devenind astfel un veritabil interculturalism. Politicile educaționale şi culturale se doresc a fi receptive nu numai în ceea ce priveşte valorile naţionale, ci şi cele internaţionale, deoarece cooperarea economică şi politică devine imposibilă dacă nu se aliază cu spiritul de cooperare în domeniile culturii şi educaţiei. În acest context, sarcina şcolii de astăzi este aceea de a forma elevilor o conştiinţă europeană. Încă din clasele primare se impune cultivarea respectului şi solidarităţii faţă de cultura altor popoare. Pentru aceasta, elevii trebuie să cunoască foarte bine valorile propriei culturi, pentru ca apoi să fie capabili să primească informaţii despre o altă cultură.

Educaţia interculturală şi multiculturală se constituie în noi dimensiuni ale educaţiei, destinate formării unei conştiinţe europene, cultivării respectului şi solidarităţii faţă de cultura altor popoare, dar și pentru dezvoltarea unor comportamente şi atitudini inter şi multiculturale, implicând simultan afirmarea

---

[1] HRISTODOULOS, Arhiepiscop al Atenei, *Misiunea socială a Bisericii*, Iași, 2000, p. 108.
[2] *Religion et transformation de l'Europe*, Press Universitaire, Strasburg, 1993, p. 406.

fiecărei culturi cu normele sale specifice, precum şi deschiderea către alte culturi, în vederea constituirii unei noi civilizaţii comune.

Construcția europeană se găsește în centrul interesului clasei politice, al mijloacelor de comunicare în masă și al opiniei publice. Cea mai mare parte a dezbaterilor pe această temă se poartă asupra mijloacelor și scopurilor politice ale acestei construcții, asupra aspectelor economice și asupra finalităților sociale. Dacă economia, politica și cultura sunt dimensiuni unanim recunoscute pentru Europa, nu se poate spune acest lucru despre dimensiunea ei religioasă, care este amintită doar cu prilejul unor viziuni oficiale întreprinse la Strasbourg sau Bruxelles de către autoritățile bisericești[3].

Deseori, se spune că una din cauzele acestui fapt este convingerea că religia ar reprezenta o simplă „afacere" de ordin privat ce are în vedere viața afectivă a persoanelor. În vreme ce știința și tehnica se află în centrul interesului public, religia rămâne izolată în sfera domeniului privat. Cultura secularizată se întemeiază pe separația radicală dintre domeniul public și cel privat, unul rezervat științei, altul religiei, fiindcă lumea nu mai are nimic spiritual sau religios în structura ei. Golită de conținutul ei spiritual, lumea este înțeleasă ca o mașină care funcționează fără să se știe de unde vine și unde trebuie să ajungă, făcându-se previziuni sumbre asupra viitorului ei.

Una dintre dimensiunile Europei de mâine trebuie să constea în respectul identității și specificului cultural și spiritual al fiecărui popor și națiuni. Popoarele sau neamurile sunt realități voite de Dumnezeu după planul Său veșnic de creare a lumii, așa cum se desprinde din Revelația Vechiului și Noului Testament. Astfel, Dumnezeu îi spune lui Avraam că întru el „se vor binecuvânta toate semințiile pământului". De asemenea, Hristos trimite pe Apostoli să propovăduiască Evanghelia la neamuri, iar la judecata din urmă neamurile se vor înfățișa înaintea lui Dumnezeu cu toate comorile lor spirituale.

Biserica Ortodoxă își are temeiul său ultim în structura trinitară a iubirii supreme, unde diversitatea și unitatea se întrepătrund armonios, se înfăţişează ca o constelație de Biserici autocefale, care i-a permis Bisericii universale a lui Hristos să se integreze prin lucrarea Sfântului Duh în viața fiecărui popor și să dea la iveală valori culturale inedite, menite să contribuie la îmbogățirea reciprocă a tuturor. Modul de existență al Bisericii, viața ca și comuniune, nu angajează cu nimic în plus viața personală a omului în ceea ce privește identitatea și capacitățile sale, ci presupune o schimbare profundă a tuturor posibilităților firii: o altă trăire a spațiului și timpului, a lumii și a istoriei.

Acest proces nu conduce la depersonalizare, deoarece Biserica nu respinge particularitățile naturii umane, nici pe cele legate de timp și spațiu, de naționalitate, pe cele personale sau de alt fel, ci le sfințește conținutul, plinindu-le sensul. La rândul lor, particularitățile nu afectează unitatea Bisericii, ci aduc cu sine noi forme de expresie, specifice lor. Astfel se realizează unitatea în multiplicitate și diversitatea în unitate care, atât în totalitate, cât și în particularități, exprimă principiul sobornicesc al Bisericii[4]. Locul și rolul creștinismului într-o Europă multiculturală nu poate fi negat de nimeni, deoarece o Europă care să nu fie creștină nu a fost gândită încă de la început și nici nu poate fi gândită în viitor.

Bibliografie

1. (1993). *Religion et transformation de l'Europe*. Strasburg: Press Universitaire.
2. (2001). *Biblia sau Sfânta Scriptură*. Bucureşti: Editura IBMBOR.
3. Hristodoulos, Arhiepiscop al Atenei, (2000). *Misiunea socială a Bisericii*. Iași: Editura Trinitas.
4. Popescu, Pr. Prof. Dr. Dumitru. (2001). *Omul fără rădăcini*. Bucureşti: Editura Nemira.
5. Uspensky, L., Lossky, Vl. (2003). *Călăuziri în lumea icoanei*, traducere din limba engleză de Anca Popescu, Bucureşti: Editura Sofia.

[3] Pr. Prof. Dr. Dumitru POPESCU, *Omul fără rădăcini*, Ed. Nemira, Bucureşti, 2001, p. 92.

[4] Leonid USPENSKY, Vladimir LOSSKY, *Călăuziri în lumea icoanei*, traducere din limba engleză de Anca Popescu, Ed. Sofia, Bucureşti, 2003, p. 36.

TEORII ŞI PRACTICI DE ORGANIZARE INTEGRATĂ A OFERTELOR DE ÎNVĂŢARE LA NIVELUL ÎNVĂŢĂMÂNTULUI PRIMAR
ORGANIZATIONAL THEORIES AND PRACTICES FOR INTEGRATED LEARNING AT PRIMARY LEVEL

Profesor GEORGETA LAURA BONDRESCU
Şcoala Generală cu clasele I-VIII, nr. 2 Caracal, Olt

Rezumat

Problemele cu care elevii se vor confrunta în viaţa profesională, socială sau personală impun decizii care nu se regăsesc în cadre disciplinare. Dimpotrivă, ele au caracter integrat, iar rezolvarea lor impune corelaţii rapide şi semnificative, sinergie şi acţiune contextualizată.

Elevii acumulează în procesul instructiv-educativ şi nu numai, un ansamblu de cunoştinţe, deprinderi, atitudini. Pentru a-i sprijini în identificarea legăturilor între ideile şi procesele dintr-un singur domeniu, dar şi a celor între ideile şi procesele din domenii diferite, precum şi din lumea exterioară şcolii se impune realizarea unui curriculum integrat.

Cuvinte cheie: *curriculum, teorii şi practici de predare, curriculum integrat*

Abstract

The problems students will face in their professional, social or personal enforce decisions that are not in the teaching discipline. Instead, they have integrated, and their resolution requires rapid and significant correlations, synergy and contextualized action.

Students accumulate in the educational process and not just a set of knowledge, skills, attitudes. To support them in identifying the links between ideas and processes in a single domain, but also those between ideas and processes in various fields and from the outside world sometimes requires a school integrated curriculum.

Key words: *curriculum, teaching theory and practice, integrated curriculum*

Ideea despre unitatea ştiinţei se bazează pe postulatul că universul însuşi prezintă o anumită unitate care impune o abordare globală. Acest mod de organizare a curriculum-ului este asemănător celui interdisciplinar, deoarece obiectul de învăţământ are ca sistem de referinţă o tematică unitară, comună mai multor discipline. Predarea integrată a disciplinelor este o strategie interdisciplinară de organizare a conţinuturilor şi a întregului proces de predare – învăţare.

Predarea integrată a ştiinţelor se întemeiază pe două sisteme de referinţă:

a) unitatea ştiinţei – universul este un tot unitar, deci trebuie abordat global pentru a explica ansamblul fenomenelor.

b) procesul de învăţare la elev – acesta are tendinţa naturală de a aborda realitatea din punct de vedere global, asemănător omului de ştiinţă, fără separarea şi includerea celor constatate în domenii disparate (fizică, biologie, chimie etc.). Această realizare psihologică, însă, nu este satisfăcută nici de organizarea conţinuturilor, nici de metodele de predare – învăţare decât într-o mică măsură.

Din perspectivă didactică, integrarea presupune asocierea diferitelor obiecte de studiu, din acelaşi domeniu sau din domenii diferite, în una şi aceeaşi planificare a învăţării. Sinonime pentru integrare: fuziune, armonizare, încorporare, unificare, coeziune.

La nivelul curriculumului, integrarea înseamnă stabilire de relaţii clare de convergenţă între cunoştinţele, capacităţile, competenţele, atitudinile şi valorile care aparţin unor discipline şcolare distincte.

Prezentăm, în continuare, caracteristicile curriculumului integrat:

- Combinarea și punerea în relație a obiectelor de studiu;
- Stabilirea de relații între concepte, relații și fenomene din alte domenii de studiu;
- Corelarea rezultatelor învățării cu situații din viața reală;
- Centrarea pe activități integrate, de tipul proiectelor;
- Principiile organizatoare ale curriculumului sunt unităţile tematice, conceptele sau problemele;
- Flexibilitatea în gestionarea timpului şcolar şi în gruparea elevilor;
- Maximizează utilizarea timpului de învăţare pentru „împrumuturile‖ dintr-o arie spre a fi utilizate ca suport în alta.

În sprijinul curriculumului integrat, s-au formulat următoarele argumente:

- acoperirea rupturilor dintre discipline;
- sinergia câmpurilor disciplinare, atât la nivelul cercetării ştiinţifice, cât şi la nivelul curriculumului;
- construirea, prin educaţie, a unor structuri mentale dinamice şi capabile să sprijine deciziile cele mai bune;

- rezolvarea de probleme.

În predarea/învăţarea conţinuturilor învăţământului preuniversitar, este din ce în ce mai prezentă tendinţa de organizare a acestora dintr-o perspectivă integrată. În dilema de acum bine cunoscută a predării pe discipline de sine stătătoare sau pe baza integrării conţinuturilor în „câmpuri cognitiv integrate", care transcend graniţele dintre discipline, a învins, se pare, cea de-a doua variantă. Sunt câteva argumente care ne îndreptăţesc să facem această afirmaţie:

Planul cadru este structurat pe cele şapte arii curriculare, care exprimă intenţia evidentă de a găsi soluţii pentru integrarea conţinuturilor. Ariile curriculare reprezintă, aşa cum se ştie, un grupaj de discipline care au în comun anumite obiective de formare. Între cele şapte arii curriculare există un echilibru dinamic. Raportul dintre ariile curriculare se modifică în funcţie de vârsta celor care învaţă şi de specificul ciclurilor curriculare (Curriculum Naţional, pag. 5).

La nivelul unor programe pentru învăţământul preuniversitar, se operează cu „teme", cu „orientări tematice" de fapt, care semnifică faptul că profesorul are o anumită libertate de a alege sau de a propune conţinuturi. Remarcăm, deci, flexibilitatea deosebită a acestui demers.

Cunoaşterea umană se află astăzi într-un proces continuu de diferenţiere, apărând noi discipline care se adaugă celor deja existente. Fiecare disciplină constituită militează pentru propria consacrare nu numai în plan ştiinţific, dat şi în planurile de învăţământ. Şi pentru că şcoala nu poate rămâne în urma dezvoltării cunoaşterii, adaugă noi discipline în planurile de învăţământ. Această activitate atinge, la un moment dat, un prag de saturare, dată fiind dimensiunea limitată a planului de instruire şi a receptivităţii informaţionale a elevilor. Ca atare, apar unele consecinţe negative: proliferarea activităţilor şcolare, aglomerarea de cerinţe, accentuarea predării în dauna învăţării, apariţia redundanţei informaţionale etc.
O caracteristică majora a paradigmei moderne în educaţie este accentuarea şi valorizarea excesivă a funcţiei informative, în raport cu funcţia formativ - educaţională. Acest fapt este o consecinţă firească a primatului obiectului asupra subiectului cunoaşterii, a structurării riguroase a cunoştinţelor şi ierarhizarea ştiinţelor.

Această situaţie este caracterizată foarte sugestiv de profesorul Emil Păun, prin ceea ce domnia sa numeşte **„metafora oraşului**"." Consecinţa cea mai evidentă a acestei situaţii, în plan curricular, o constituie structura monodisciplinară a disciplinelor de învăţământ, care-şi împart şi-şi delimitează, într-o manieră rigidă, domeniile de cunoaştere şi învăţare şcolară, cvasiabsenţa relaţiilor de tip pluri- şi interdisciplinar.

Putem asemănă acest peisaj curricular cu un oraş care este construit cu străzi paralele şi perpendiculare unele pe altele, singurele zone de întâlnire fiind intersecţiile riguros delimitate şi regularizate prin prezenţa semafoarelor şi semnelor de circulaţie care nu permit încălcarea regulilor. Străzile pot fi considerate ca fiind disciplinele de studiu, care funcţionează de sine stătător şi se întâlnesc foarte rar în „intersecţii" predeterminate şi riguros delimitate şi care nu permit cooperări efective, întrucât intersecţiile sunt locuri pentru oprire tocmai pentru a evita contactul cu „vehiculele" sau „pietonii" care vin din altă direcţie. Putem schimba, uneori, denumirea străzilor (a obiectelor de învăţământ), putem realiza anumite modificări arhitecturale pe fiecare stradă, putem scurta sau prelungi străzile, putem chiar adăuga străzi noi, dar aceste străzi nu afectează structura de baza a oraşului (deci a Curriculum- ului). Este ceea ce numim „metafora oraşului" (Păun, 2002).

În asemenea condiţii, în învăţământ, **tendinţei de diferenţiere încearcă să i se opună tendinţa de integrare.** „*Explozia informaţională*" conduce nu numai la creşterea cantitativă a cunoştinţelor, ci şi la esenţializare, la integrare. **Esenţializarea poate fi exprimată** prin ceea ce Mircea Maliţa a numit **„legea cunoştinţelor utile descrescânde".** Potrivit acestei legi, în condiţii de creştere exponenţială a informaţiei, „*volumul cunoştinţelor utile descreşte, crescând însă instrumentarul minimal cu care prelucrăm faptele de care avem nevoie*" (Botkin, Maliţa, 1981). Prin urmare, în locul coincidenţelor dintre obiectul de învăţământ şi disciplina ştiinţifică, se optează pentru „*câmpuri cognitive integrate*" care transcend graniţele dintre discipline .

Planul cadru pentru învăţământul preuniversitar din ţara noastră caută o soluţie pentru această problemă. Deşi nu este o rezolvare ideală modul de organizare a disciplinelor de învăţământ încearcă să sugereze intenţia de a găsi soluţii pentru integrarea cunoştinţelor. Astfel, obiectele de învăţământ sunt grupate pe arii curriculare, şapte la număr, şi anume: *Limbă şi comunicare, Matematică, Om şi societate, Arte, Educaţie fizică şi sport, Tehnologie, Consiliere şi orientare*.

În concepţia autorilor, **aria curriculară** reprezintă un grupaj de discipline care au în comun anumite obiective de formare. Între cele şapte serii curriculare există un echilibru dinamic. Raportul între ariile curriculare se modifică în funcţie de vârsta elevilor şi de specificul vârstelor curriculare (Curriculum Naţional, pag. 5).

O asemenea organizare a conţinuturilor şcolare/preşcolare, prin integrarea conţinuturilor, cu toate avantajele sale, şi-a dovedit propriile dificultăţi şi limite:

- imposibilitatea aprofundării, de către elevi, a cunoaşterii ştiinţifice specializate;
- dificultatea pregătirii cadrelor didactice care să predea obiecte integrate de învăţământ;
- lipsa de tradiţie pedagogică a integrării;
- opoziţia latentă sau activă a educatorilor faţă de tendinţele integratoare.

Integrarea conţinuturilor vizează stabilirea de relaţii strânse, convergente între elemente precum: concepte, abilităţi, valori aparţinând disciplinelor şcolare distincte. (*Landsheere,* 1992).

R. Case (1991) examinează opt componente formale ale integrării conţinuturilor: dimensiunile integrării, obiectivele urmărite prin integrare, modurile de integrare, punctele de unde se iau deciziile de integrare, coerenţa relaţiilor între elementele integrate, gradele (nivelurile integrării). Acelaşi autor reţine patru *forme de integrare* a conţinuturilor:

1.integrarea conţinuturilor, prin stabilirea de legături între elemente ale diferitelor materii sau în interiorul acestora.

2. integrarea abilităţilor sau a proceselor.

3. integrarea şcolii şi a „sinelui”, prin stabilirea de legături între viaţa şcolii şi lumea exterioară elevului.

4. integrarea globală, asigurând legături strânse între toate experienţele de învăţare ale elevului, atât cele planificate (curriculum formal), cât şi cele neplanificate (curriculum ascuns).

În ceea ce priveşte **nivelurile integrării**, literatura de specialitate identifică următoarele posibilităţi:

- integrare *intradisciplinară*
- integrare *multidisciplinară*
- integrare *pluridisciplinară*
- integrare *interdisciplinară*
- integrare *transdisciplinară.*

În teoria, dar mai ales în practica educaţională, se foloseşte termenul generic de „integrare interdisciplinară” a conţinuturilor, pentru a acoperi toate perspectivele, cu excepţia intradisciplinarităţii. Specialiştii ne avertizează, însă, că, în aceste situaţii, ar fi preferabil să se vorbească de **perspective nondisciplinare** (D'Hainaut).

Vom prezenta, în continuare, succint, definiţii acceptate şi consacrate ale acestor niveluri de integrare a conţinuturilor, precum şi câteva caracteristici ale acestora, cu unele exemplificări pentru învăţământul preşcolar şi primar.

Conţinuturile curriculare condensate în diferite suporturi şi documente curriculare oficiale, pe baza unor criterii riguroase (filosofice, epistemologie, logico-ştiinţifice, pedagogice, psihologice) cunosc un anumit mod de organizare, structurare, ordonare şi prezentare. Maniera de prezentare, organizare a conţinuturilor curriculare facilitează accesul la valori ale celui care studiază.

În cadrul curriculumului, conţinuturile (resursa informativă) reprezintă veriga cea mai dinamică şi flexibilă, deoarece valorile condensate în acestea şi oferite celor care studiază le pot fi oferite şi prezentate din perspective diferite, în maniere diferite. De aceea, în organizarea conţinuturilor, s-au conturat mai multe modalităţi de prezentare.

În prezent, predomină viziunea inter-, multi-, pluri-, transdisciplinară, dar şi cea modulară sau integrată în organizarea conţinuturilor curriculare.

Conţinuturile sunt organizate în curriculum sub forma disciplinelor şcolare pentru domenii de sine stătătoare, pluridisciplinare, interdisciplinare sau pe probleme integrate şi de sinteză pe teme generale. Aceasta presupune o transpunere a logicii ştiinţei în logica didactică, ordonarea şi structurarea informaţiilor ştiinţifice, a temelor, disciplinelor şi activităţilor de învăţare, cu respectarea particularităţilor de vârstă şi individuale.

Abordarea curriculară a învăţământului promovează o concepţie nouă despre selecţionarea şi organizarea conţinuturilor, despre proiectarea şi organizarea predării şi învăţării. Această abordare operează o inversare de termeni în ecuaţia învăţării: dacă până nu de mult, cel mai important era conţinutul („ce” - ul) învăţării, în prezent, contează mai întâi în ce scop şi cu ce rezultate se învaţă. Marele avantaj al noii abordări constă în faptul că „metodologia elaborării curricumului îi cere educatorului să selecţioneze, să utilizeze şi să dozeze sau să articuleze toate componentele şi etapele activităţilor didactice, în funcţie de obiective, evitând izolarea sau suprasituarea unei componente (metodă, mijloc instrument) în dauna altora” (Văideanu, 1988). Pentru formarea personalităţii dezirabile

a omului contemporan, capabil să facă faţă schimbărilor şi provocărilor dintre cele mai diferite şi chiar să le propună în scop benefic-inovativ, învăţământul trebuie să dea un răspuns pe măsura, adecvat.

Astfel, ar trebui să renunţe la desfăşurarea pe discipline şi să treacă la axarea pe probleme complexe, să devină un învăţământ inter- şi trans-disciplinar. El trebuie să procedeze, între altele, la *adoptarea unor strategii didactice diferenţiate, care să permită introducerea treptată a unor noi modalităţi de abordare a instruirii în cadrul structurilor sale de factură clasică.*

Predarea integrată nu se suprapune peste obiectele clasice de învăţământ, ci poate propune sinteze inedite, perspective epistemice noi, cumuluri de cunoştinţe integrate, care urmăresc abordări dintre cele mai diferite. Ea nu exclude, ci dimpotrivă accentuează şi valorifică orientările promovate de către didactica modernă, cu privire la specificul proiectării curriculare. Astfel, proiectarea curriculară în manieră integrată este centrată pe obiectivele activităţii instructiv-educative, urmărind prioritar optimizarea raporturilor de corespondenţă pedagogică între elementele componente (obiective – conţinuturi – metodologie – evaluare), între acţiunile de predare – învăţare – evaluare, subordonate finalităţilor angajate la nivel de sistem şi proces.

La toate acestea, se adaugă un ansamblu larg de orientări şi paradigme generatoare de noi practici educaţionale, din domeniul educaţiei, dar şi al psihologiei educaţionale şi sociale. Surprinzător, sau nu, multe dintre acestea nu sunt inovaţii de dată recentă, ci sunt revalorizări şi redimensionări ale unor contribuţii educaţionale teoretizate şi perfecţionate de şcoala unor timpuri îndepărtate.

Predarea integrată intervine, actualmente, ca principiu organizator reglator, printr-un efort de sistematizare a unor concepte active, strategii, metode şi principii reunite mai mult sau mai puţin de paradigme şi orientări educaţionale recunoscute în plan mondial. Predarea integrată a cunoştinţelor grupează cunoaşterea în raport cu o nouă perspectivă, dictata de o idee de referinţă sau principiu integrator, care reconstruieşte, în plan ideatic, unitatea şi complexitatea lumii reale. Diferitele paradigme de integrare a curriculumului, cu ample deschideri în planul predării integrate, aduc transformări demersurilor de elaborare a strategiilor didactice. Conceperea unui traseu strategic are în vedere, primordial, tipul de învăţare promovat, specificul organizării experienţelor de învăţare într-un context larg, global, promovat de perspectivele noi de integrare curriculară.

Desigur, procesul proiectării didactice, în general, şi a proiectării strategiei didactice, în particular, necesită probarea constantă a viziunii sistemice a demersurilor acţionale instructiv-educative. Dimensiunile strategiilor sunt în interacţiune continuă, se definesc şi redefinesc în procesul proiectării şi implementării în acţiune.

Caracterul integrat al noului curriculum nu reprezintă un deziderat pe care să-l precizam doar ca linie directoare, ci reprezintă un principiu de bază, care trebuie să se regăsească la toate nivelele de analiză a documentelor şcolare.

Dimensiunea integrată a curriculum-ului se orientează spre:

- Relaţionarea disciplinelor şcolare, cu scopul de a evita izolarea lor tradiţională;
- Acţiunea de a asocia diferite obiecte de studiu, din acelaşi domeniu sau din domenii diverse, într-una şi aceeaşi planificare a învăţării.

„Curriculum-ul integrat presupune crearea de conexiuni semnificative între teme sau competenţe care sunt, de regulă, formate disparat, în interiorul diferitelor discipline. Aceste teme sau competenţe au o puternică legătură cu viaţa cotidiană a elevilor şi îşi propun, direct sau indirect, să contribuie la formarea unor valori şi atitudini.” (Ciolan, 2003).

Bibliografie

1. *** (2010). Legea Educaţiei Naţionale 1/ 2011. Monitorul Oficial nr. 0018 din 10 Ianuarie 2011 *** (2009). *Modalităţi practice de cunoaştere, înţelegere şi lucru cu preşcolarul şi şcolarul Ghiduri de conversaţie cu copiii şi părinţii, fişe de observaţie şi idei de joc pentru diversele tipuri de comportament.* Bucureşti: Editura Raabe.
2. *** Ministerul Educaţiei şi Învăţământului, Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice. (1979). *Dicţionar de pedagogie.* Bucureşti.
3. Culea, L. (coord.). (2009). *Aplicarea noului curriculum pentru educaţie timpurie - o provocare?* Piteşti: Editura Diana.
4. Enăchescu, E. (2009). *Repere psihologice în cunoaşterea şi descoperirea elevului.* Bucureşti: Editura Aramis.
5. Ionescu, M. (coord.). (2010). *Repere fundamentale în învăţarea şi dezvoltarea timpurie a copilului de la naştere la 7 ani.* Unicef. Bucureşti: Vanemonde.
6. Oprea, C-L. (2009). *Strategii didactice interactive.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
7. Potolea, D., Păun, E. (coord.). (2002). *Pedagogie.* Iaşi: Editura Polirom.

EDUCAŢIA ÎN FAMILIE - FACTOR AL REUŞITEI ŞCOLARE FAMILY EDUCATION – CONTROLLING FACTOR OF SCHOOL ACHIEVEMENT

Profesor învăţământ primar MARINA-VIOLETA BRÎNZAN
Şcoala Gimnazială „Gh. Magheru", Caracal, Olt

Rezumat

Deşi părinţii sunt atenţi la nevoile copiilor, aceştia nu au aşteptări clare din partea lor considerând că educaţia copilului se realizează organic, de la sine, datorită naturii sănătoase a atructurii umane. Lăsând procesul de autoreglare la latitudinea copilului, generând confuzii în ceea ce priveşte statutul iar rezultatele şcolare sunt cu precădere nesatisfăcătoare, deoarece în toate etapele dezvoltării cognitive părinţii au manifestat indulgenţă peste măsură, chiar slăbiciune.

Stilul permisiv al părintelui neglijează componenta controlului, in cele din urmă copiii ajungând să exploateze această slăbiciune.
***Cuvinte cheie:** reuşită şcolară, educaţie, familie*

Abstract

Although parents are attentive to the needs of children, they have no clear expectations on their part considering that child's education is achieved organically, by itself, because of the nature of healthy human structure. Leaving the auto tuning up the child, generating confusion regarding the status and educational achievement are particularly unsatisfactory, since all stages of cognitive overly indulgent parents showed even weakness.

Style control component permissive parent's neglect, the children eventually reaching exploiting that weakness.
***Key words**: educational attainment , education, family*

Ca şi în cazul dezvoltării cognitive, numeroase anchete indică o dependenţă a reuşitei şcolare de un stil parental, caracterizat printr-o combinaţie nuanţată şi flexibilă între afecţiune şi susţinere parentală- recompense, încurajări, sfaturi - a activităţii şcolare a copilului, pe de o parte, control al acestei activităţi şi exigenţă, pe de altă parte. Noţiunea de control nu se află în raport de contradicţie cu cea de autonomie. Performanţa şcolară pare a fi legată de un control parental uneori omniprezent şi autoritar, corelat cu autonomia instrumentală şi funcţională a copilului. Jocul fin între control şi autonomie este surprins de Rollins şi Thomas(1979): părinţii utilizează diverse metode de persuadare - explicaţii, informaţii, în legătură cu efectele unei acţiuni - existând constrângerea explicită, astfel încât copiii au sentimentul de a fi optat ei înşişi pentru comportamentul dorit de adult. Acest tip de control, dublat de o competenţă instrumentală şi de conformitatea cu standardele parentale, conduce la un comportament socialmente competent al copilului, incluzând aici un comportament şcolar caracteristic situaţiei de succes. Clask asociază reuşita şcolară cu stilul autorizat descris de Baumrind, cu alte cuvinte, cu atitudinea încurajatoare a părinţilor, dublată de formularea unor norme clare şi ferme de conduită în interiorul şi în afara familiei, de supravegherea strictă a orarului zilnic şi a contactelor cu exteriorul, de dialogul continuu între părinţi şi copil.

O condiţie esenţială a reuşitei şcolare este afecţiunea maternă. Absenţa ei, şi cu atât mai mult respingerea maternă, influenţează negativ atât reuşita imediată, cât şi rezultatele pe termen lung. Relaţia afecţiune-reuşită nu este, însă, mecanică. Afecţiunea maternă pare să conducă, mai degrabă, la insucces, atunci când este dublată de permisivitate în domeniul activităţii şcolare: mamele copiilor performeri sunt mai autoritare şi impun mai multe restricţii decât cele ale copiilor care eşuează şi care le descriu ca permisive, credule, apropiate şi aprobatoare. Dependenţa performanţei de afecţiunea maternă pare a fi diferenţiată în funcţie de sexul copilului: dacă în cazul băieţilor ea este clară, fetele care primesc din partea mamelor cea mai mare afecţiune şi cel mai mult ajutor obţin rezultate şcolare mai slabe.

Dacă autoritatea parentală pare indispensabilă unei şcolarităţi reuşite, se pune problema modului în care ea este exercitată: apelând la tehnici de impunere a puterii, la sancţiuni care pot merge de la pedepse uşoare la maltratare sau dimpotrivă, la tehnici cu bază afectivă şi la legitimarea ei prin explicaţii şi dialog.

Concluzionând, cercetătorii Pourtois şi Desmet indică o serie de factori materni, care favorizează, pe termen scurt, dezvoltarea copilului şi adaptarea lui şcolară, influenţa lor fiind uneori asociată unui mediu social favorabil în care copilul este integrat. Comportamentul mamei este favorabil atunci când ea manifestă conduite practice, care ţin seama de capacităţile copilului, recurge la conduite reactive, care facilitează învăţarea atunci când copilul întâmpină dificultăţi, exprimă puţine sentimente de anxietate, furnizează puţine informaţii copilului, stimulează gândirea copilului, întăreşte pozitiv, arată puţine stări negative faţă de copil, atribuie o semnificaţie mai precisă răspunsurilor copilului şi o mai mare stimă faţă de el, exprimă cu mai multă uşurinţă o stare dezagreabilă care rezultă din activitate, pretinde şi oferă o justificare şi o explicaţie pentru răspunsul copilului, îi lasă iniţiativa în timpul activităţii de învăţare, îi furnizează standardele de performanţă, utilizează feedback-uri corective. Atitudinile mamei stimulează dezvoltarea şi adaptarea şcolară atunci când ea manifestă toleranţă, menţine o distanţă suficientă în relaţiile cu copilul, manifestă o încredere

prudentă în posibilităţile acestuia, recunoaşte şi respectă prezenţa lui. Din punctul de vedere al factorilor de personalitate, o mare stabilitate emoţională şi un bun control al stărilor emotive, posibilităţi intelectuale superioare, o bună adaptare la mediul familial, perseverenţa şi energia materne au importanţă.

Pe termen lung, investigaţia cantitativă arată că influenţa acestor factori se resimte în lungimea traseului şcolar al copilului. Investigaţia calitativă indică o pondere semnificativă a altor factori: comportamentele şi atitudinile paterne, caracteristicile interacţionale şi dinamice ale sistemului familial în întregul său, traiectoria familială. Aceste concluzii evidenţiază importanţa tipului de interacţiune familială, respectiv a acordului sau a dezacordului între părinţi cu privire la şcolaritatea copilului: eşecul şcolar vine de la sine în cazurile în care există un nivel înalt al dezacordului între stilurile educative parentale. Stilul educativ al familiei nu influenţează reuşita. Acesta este un produs complex de factori între care raportul dintre stilul familiei şi stilul şcolii. Bernstein insistă asupra acestui subiect atunci când analizează raportul dintre codurile familiale şi codurile şcolare, nefiind singurul. Dacă este adevărat că, indiferent de stilul cadrului didactic, copiii proveniţi din familii cu stil coeziv, similar celui autorizat al lui Baumrind, obţin rezultatele cele mai bune, la fel de adevărat este că, pentru orice copil, cu cât este mai mare distanţa între stilurile şcolii şi stilul familiei, cu atât notele sunt mai mici. Atitudinile şi performanţele şcolare ale adolescenţilor sunt dependente, în acelaşi timp, de structurile familiale şi de cele şcolare: dacă definim ca democratice structurile care permit copilului un grad înalt de participare la luarea deciziilor, este incontestabil că metodele familiale şi şcolare democratice măresc gradul de autonomie de care dau dovadă adolescenţii, corelându-se cu atitudini pozitive faţă de şcoală şi cu un traseu şcolar mai lung. Totuşi, structurile şcolare democratice par să aibă efecte mai mari asupra copiilor proveniţi din familii cu un stil mai puţin participativ. În această lume în permanentă schimbare, aflată sub presiunea competiţiilor de orice fel, părinţii, dascălii, comunităţile locale, statele şi guvernele naţionale se străduiesc împreună să încurajeze sistemele de îmbunătăţire a educaţiei pentru a-i ajuta pe copii să se dezvolte. Unul dintre mijloacele de îndeplinire a acestui scop, implicarea familiei în educaţie, a existat de generaţii. Familiile trebuie implicate în îmbunătăţirea învăţării acasă, precum şi în şcoală dacă avem copii care vor să devină persoane instruite. Familiile pot întări învăţarea acasă prin implicarea în şcolile în care studiază copiii lor, încurajându-i pe aceştia să participe la lecţii şi susţinându-le interesul pentru discipline incitante dar şi lărgindu-şi propriile abilităţi parentale. Şcoala actuală se remarcă prin deschidere pentru toate categoriile de copii, fiind o şcoală a diversităţii, o şcoală a fiecăruia şi în acelaşi timp o şcoală a tuturor.

Toate acestea sunt utile, pentru că familiile din societatea modernă se confruntă cu solicitări ridicate, cu competiţia crescută din partea copiilor lor, precum şi cu poveri economice care forţează tot mai mulţi părinţi să lucreze în afara căminului şi limitează serios timpul pe care aceştia îl petrec cu copiii lor. În acelaşi timp, există semne conform cărora legăturile dintre cele două instituţii pot deveni mai puternice. Şcolile pot şi chiar joacă un rol important în întărirea acestor interdependenţe.

Mediul familial, mediul şcolar, în genere mediul uman sunt prezente în parteneriatul şcoală, familie, comunitate, iar ordinea începe din familie, se dezvoltă în şcoală şi se desăvârşeşte sau dispare în societate, funcţie de context şi natura manifestă a celorlalte. Familia este grupul cel mai important dintre toate grupurile sociale, deoarece ea influenţează şi modelează persoana umană. Unii merg chiar mai departe şi susţin că acţiunea ei asupra persoanei e atât de mare încât ea egalează acţiunea celorlalte grupuri sociale. Familia este adevăratul laborator de formare a persoanei. Atmosfera caldă, de înţelegere în cadrul familiei reconfortează şi creează climatul necesar unei bune dezvoltări intelectuale a copilului, însă exigenţa prea mare, dădăceala, ca şi severitatea au efecte dăunătoare asupra acestuia. Părinţii sunt primii educatori din viaţa copilului, fapt recunoscut în pedagogie încă de la Komenski, care – în prima carte de educaţie a copilului considera că educaţia primită de acesta până la vârsta de şase ani este determinată de dezvoltarea sa actuală. Rolul conducător în procesul de educaţie îl are fără îndoială şcoala, dar în calitatea sa de cel mai apropiat colaborator al şcolii, familia trebuie să o secondeze de aproape şi sincer. Nu putem avea o şcoală performantă cu rezultate notabile dacă cele două părţi nu participă la procesul educativ. Dialogul cu familia este unul din elementele indispensabile ale reuşitei şcolare. Şcoala şi familia sunt cei doi piloni de rezistenţă ai educaţiei pentru a-şi exercita cu succes rolul în viaţa copiilor, familiile trebuie încurajate prin acţiuni sociale specifice care favorizează derularea optimă a relaţiilor educaţionale. Dezvoltarea personalităţii copilului şi a formării lui în conformitate cu idealul social şi cel personal este influenţată de diferenţele de ordin economic, social, cultural care există între familii. Pentru ca elevul să se bucure de performanţe superioare pe toate planurile este nevoie de o punte de comunicare, o conexiune reală între şcoală şi familie.

Părinţii sunt în mod obişnuit cei mai buni educatori ai copiilor lor. Dacă vrem ca ei să înveţe fapte şi figuri noi îi vom învăţa - în plus există multe locuri unde putem să cerem ajutor. Bibliotecile nu sunt doar locuri unde putem descoperi cărţi noi împreună cu copiii noştri - ele oferă de asemenea sesiuni de activităţi şi povestit în cadrul cărora copilul poate să cunoască şi alţi copii. Muzeele pot fi şi ele fascinante prin expoziţii

şi concursuri cu întrebări concepute special pentru copii. Copiii ne împrumută atitudinea. Dacă punem preţ mare pe învăţătură şi ei vor face întocmai. Trebuie să fim expliciţi în legătură cu importanţa cunoaşterii şi cât de uşor este să o sporească urmându-şi domeniile de interes. Ne amintim mai uşor cuvintele dacă sunt puse pe muzică, după cum majoritatea ne dăm seama dacă ne gândim la toate cântecelele pe care le ştim din reclame. Prin urmare, interpretarea cântecelor reprezintă o metodă excelentă pentru a învăţa pe dinafară înşiruiri şi informaţii. Televizorul şi în mod special jocurile pe computer trebuie monitorizate atent şi impuse limite clare de timp. Copiii au nevoie de jocuri active pentru a-şi menţine corpul în formă şi mintea ascuţită şi curioasă. Copiilor le plac concursurile cu întrebări dacă nu sunt prea competitive şi dacă pot câştiga. Putem inventa jocuri cu subiecte complexe precum numele păsărilor, ale mijloacelor de transport sau le putem face şi mai amuzante adăugând un element de genul ,,descoperă greşeala,".

Concluzionez, afirmând că fiecare familie reprezintă o configuraţie singulară a unor trăsături generale. Reuşita sau eşecul copiilor în activitatea şcolară sunt determinate nu de apartenenţa familiei la o categorie statistică, ci de particularităţile acestei configuraţii. Dacă familia şi şcoala pot fi considerate ca reţele de interdependenţă, structurate în forme de relaţii sociale specifice, atunci eşecul şi reuşita şcolară pot fi înţelese ca rezultate a unei contradicţii mai mici sau mai mari, ale unui grad de disonanţă sau consonanţă a formelor de relaţii sociale, ce caracterizează cele două reţele de interdependenţă. Maniera în care părintele alege să-şi educe copilul este unică, reflectând nivelul propriu de cunoştinţe, atitudinile sale dar şi concepţia despre educaţie pe care o posedă. Deşi este greu de conturat profilul familiei ideale sau a stilului parental câştigător prin excelenţă, a devenit o certitudine faptul că astăzi, a fi părinte într-o societate complexă şi nesigură ,,presupune să devii conştient că delegarea educaţiei copiilor nu înseamnă renunţarea la educaţia lor ci, dimpotrivă, completarea unui proiect educativ." (Telleri, 2003, p. 10).

Bibliografie

1. Brown, J.,S. (2000). *Growing Up Digital: How the web changes work, education and the ways people learn in change*. March, april, pp. 10-20.
2. Cristea, S. (2010). *Fundamentele pedagogiei.* Iaşi: Editura Polirom.
3. Constantin, N. (1995). *Învăţarea eficientă în şcoală.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
4. Telleri, F. (2003). *Pedagogia familiei*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A.

IMPLICAȚIILE TEORIEI INTELIGENȚELOR MULTIPLE ÎN ORGANIZAREA INSTRUIRII DIFERENȚIATE
THE IMPLICATIONS OF MULTIPLE INTELIGENCE THEORY IN THE ORGANISATION OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION

Profesor GABRIELA BUGA
Şcoala Gimnazială cu clasele I-VIII, Ostrov, Dolj

Rezumat

Societatea contemporană e marcată de o explozie informaţională de intensitate şi amploare fără precedent. Această realitate evidentă trebuie să declanşeze în conştiinţa cadrelor didactice o întrebare fundamentală: cum putem să-i pregătim pe elevi pentru secolul XXI? Cu toţii ştim că o bună cunoaştere a copiilor din punct de vedere psihopedagogic, care să reflecte trebuinţele, aspiraţiile lor este primul pas şi constituie baza unei educaţii eficiente.

Contrazicând afirmaţia că raţiunea, logica şi cunoaşterea nu sunt sinonime, H. Gardner propune o nouă viziune asupra inteligenţei, concepţie care trebuie integrată în curriculumul şcolar. Teoria lui Gardner justifică ceea ce se poate constata, de altfel, în activitatea cotidiană a fiecăruia, anume că nu învăţăm în acelaşi mod, că avem stiluri diferite şi atitudini de învăţare diferite şi, ca urmare, avem nevoie de un tratament diferit, individualizat, pe tot parcursul procesului de instruire şi formare.

Cuvinte cheie: *teoria inteligenţelor multiple, instruire diferenţiată, curriculum*

Abstract

Contemporary society is marked by an explosion of information and unprecedented intensity. This hard fact should trigger the conştiinţacadrelor teaching a fundamental question: how can we prepare students for the twenty-first century? We all know that knowledge of children from psychological and pedagogical point of view that reflects the needs, aspirations is the first step and provides the basis for effective education.

Contradicting the statement that reason, logic and knowledge are not synonymous, H. Gardner proposes a new vision of intelligence, must be integrated curriculum approach that Gardner's şcolar.Teoria justify what can be seen, moreover, in the everyday work of each, namely that we do not learn in the same way that we have different styles and different learning attitudes, and therefore we need a different treatment individualized throughout the training process and training.

Key words: *theory of multiple intelligences, differentiated instruction, curriculum*

H. Gardner a formulat Teoria inteligenţelor multiple pornind „de la o critică a sistemului de învăţământ , valorizator cu precădere al capacităţilor logico - matematice şi lingvistice. Aplicaţiile practice ale acestei teorii s-au înmulţit, succesul „inteligentelor multiple" în şcoală surprinzându-l chiar şi pe iniţiatorul lor.

Teoria Inteligenţelor Multiple a fost pentru prima oară publicată de către Howard Gardner în lucrarea *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences,* în 1983. Teoria sa este rezultatul unor îndelungi cercetări în studiul profilelor cognitive ale copiilor supradotaţi, autişti, savanţi idioţi, oameni cu dificultăţi în învăţare, a persoanelor aparţinătoare a diferite culturi.

Concluzia la care ajunge Gardner este că:

• Inteligenţa nu este o trăsătură înnăscută care domină celelalte abilităţi pe care le au elevii.

• Nu pune la îndoială existenţa unei inteligenţe generale, dar aduce probe conform cărora definiţia tradiţională a inteligenţei nu acoperă posibilităţile cognitive recent descoperite.

• Rezultatele cercetării sugerează faptul că inteligenţa este localizată pe diferite zone ale creierului care sunt conectate între ele, se susţin una pe alta, dar pot funcţiona şi independent, dacă este nevoie. Se pot dezvolta în condiţii optime de mediu.

Descoperirile lui Howard Gardner au fost preluate cu mare interes de comunitatea educaţională internaţională. Aceasta, de altfel, era obişnuită cu un alt mod de a aborda inteligenţa: unică, măsurabilă, indicator al succesului academic.

Termenul de inteligență caracterizează (sub diverse unghiuri) puterea și funcția minții de a stabili relaţii și de a face legături între elemente diferite. În psihologie, inteligența apare atât ca fapt real, cât și ca unul potențial, atât ca proces, cât și ca aptitudine sau capacitate, atât formă și atribut al organizării mintale, cât și al celei comportamentale (Paul Popescu –Neveanu, Dicționar de psihologie, pag. 302).

În 1979, N. V. Findler afirma că „*un sistem este considerat că are proprietatea de inteligență, pe baza comportării sistemului, dacă se poate adapta singur la situații noi, are capacitatea de a raționa, de a înțelege legăturile dintre fapte, de a descoperi înțelesuri și de a recunoaște adevărul. De asemenea, ne așteptăm ca un sistem inteligent să învețe, deci să-și îmbunătățească performanțele pe baza experienței trecute.*"

Inteligenţa tradiţională	Teoria inteligenţelor multiple
În mod tradiţional, inteligenţa presupune că abilităţile de a învăţa şi a acţiona derivă dintr-o capacitate cognitivă uniformă. Unii cercetători au încercat să măsoare inteligenţa pentru a evalua rezultatele academice ale elevilor. Alfred Binet şi Theodore Simon, în 1905, la Paris au dezvoltat primul test de analiză a inteligenţei copilului, la început pentru a-i descoperi neajunsurile intelectuale. Foarte curând, însă, acest test a fost folosit pentru a măsura inteligenţa omului, adică indicele nivelului de dezvoltare al inteligenţei stabilit prin raportarea vârstei mentale la vârsta cronologică exprimat printr-un raport înmulţit cu 100. Testul Stanford – Binet pleacă de la premisa conform căreia oamenii se nasc cu o cantitate fixă de inteligenţă al cărui nivel nu se schimbă pe parcursul vieţii şi care se constituie din abilităţi logice şi verbale.	Teoria Inteligenţelor Multiple subliniază faptul că fiecare om are mai multe tipuri de inteligenţă, şi anume: inteligenţă verbal-lingvistică, logico-matematică, muzical-ritmică, corporal-kinestezică, vizual –spaţială, intra şi interpersonală, naturalistă. Abilităţile cognitive multiple pot să fie identificate, stimulate şi dezvoltate. Ele reflectă modalităţi diferite de a interacţiona cu lumea. Pedagogia Inteligenţelor multiple implică faptul că profesorii pot să predea şi să evalueze în mod diferit pe baza forţei şi a slăbiciunii intelectuale ale indivizilor. Îşi pot structura activităţile de învăţare în jurul perspectivei multiple de rezolvare a unei probleme prin folosirea diferitelor tipuri de inteligenţe.

După H.Gardner, oamenii posedă cel puţin opt inteligenţe, fiecare corelată cu o zonă specifică de pe creier. El defineşte „o inteligenţă” ca fiind :

- Calea prin care un individ poate să îşi rezolve problemele de viaţă reală;
- Abilitatea de a crea un produs sau de a oferi un serviciu care este de valoare în cel puţin o cultură;
- Potenţialul de a găsi sau de a crea soluţii care să faciliteze achiziţia de cunoaştere nouă.

Cele opt inteligenţe sunt:

1. Inteligenţa verbal –lingvistică sau inteligenţa cuvintelor. Elevii care posedă acest tip de inteligenţă au abilitatea de a opera cu: structurile şi regulile de structurare a limbajului (de ex. punctuaţia cu valoare stilistică), nivelul fonetic al limbajului (aliteraţii), nivelul semantic (sensurile duble), nivelul pragmatic al limbajului; pot folosi limbajul în scop persuasiv (funcţia retorică), în scopul de a rememora informaţia (funcţia mnezică), în scopul de a explica ceva (funcţia peripatetică), în scopul de a furniza informaţii despre limbajul însuşi (funcţia metalingvistică).

2. **Inteligenţa logico-matematică sau inteligenţa numerelor şi a raţiunii**. Aceasta include capacitatea de a utiliza raţionamente inductive şi deductive, de a rezolva probleme abstracte, de a înţelege relaţiile complexe dintre concepte, idei şi lucruri. Deprinderea de a emite raţionamente are aplicabilitate în multe arii ale cunoaşterii şi include, de asemenea, capacitatea de utiliza gândirea logică în ştiinţă, studii sociale, literatură etc. (Bellanca, 1997). Acest tip de inteligenţă cuprinde şi capacitatea de a clasifica, a anticipa, a stabili priorităţi, a formula ipoteze ştiinţifice şi a înţelege relaţiile de cauzalitate. Şcolarul mic îşi dezvoltă aceste capacităţi prin activităţi concrete, prin înţelegerea relaţiei de corespondenţă biunivocă, prin operaţiunea de numărare. Aceste deprinderi ale gândirii critice sunt prezente în programele majorităţii şcolilor, însă trebuie fixate prin activităţi corespunzătoare.

3. **Inteligenţa vizual-spaţială sau inteligenţa imaginilor, desenului şi a picturii**. Această inteligenţă a „imaginilor şi tablourilor” cuprinde capacitatea de a percepe corect lumea înconjurătoare pe cale vizuală, precum şi capacitatea de a recrea propriile experienţe vizuale. Acest tip de inteligenţă începe să se dezvolte odată cu acutizarea percepţiilor senzorio-motorii. Pictorul, sculptorul, arhitectul, grădinarul, cartograful, proiectantul, graficianul, cu toţii transferă imagini mentale asupra unui obiect pe care îl crează ori îl îmbunătăţesc. Percepţia vizuală se combină cu un set de cunoştinţe prealabile, cu experienţa, cu reacţiile emoţionale, cu imagini preexistente pentru a crea o nouă viziune oferită celorlalţi ca experienţă. Elevii cu inteligenţă spaţială au capacitatea de a percepe cu deosebită acuitate culorile, liniile, formele, spaţiul, pot percepe relaţiile dintre aceste elemente. De asemenea, ei pot vizualiza, pot reprezenta grafic imagini în spaţiu, pot să-şi înţeleagă propria poziţie într-un spaţiu matriceal.

4. **Inteligenţa muzical –ritmică sau inteligenţa tonului, ritmului şi a timbrului**. Acest tip se conturează prin gradul de sensibilitate pe care individul îl are la sunet şi prin capacitatea de a răspunde emoţional la acest tip de stimuli. Pe măsură ce elevii îşi dezvoltă conştiinţa muzicală, îşi dezvoltă şi fudamentele acestui tip de inteligenţă. Pe măsură ce elevii sunt capabili să creeze variaţiuni pornind de la un inventar limitat de sunete, ei pot să cânte la un instrument, să compună. Ea se dezvoltă şi pe măsură ce elevii

dobândesc, în urma audiţiilor, un gust rafinat. Acest tip de inteligenţă reprezintă „capacitatea de a percepe (în calitate de meloman), de a discrimina (în calitate de critic muzical), de a transforma (în calitate de compozitor), şi de a exprima (în calitate de interpret) formele muzicale" (Armstrong, 2000).

5. Inteligenţa corporal-kinestezică sau inteligenţa întregului corp. Inteligenţa la nivelul corpului şi al mâinilor ne permite să controlăm şi să interpretăm mişcările corpului, să manevrăm obiecte, să realizăm coordonarea (armonia) dintre trup şi spirit. Acest tip de inteligenţă nu se regăseşte numai la atleţi, ci poate fi întâlnit în mişcările de fineţe ale chirurgului care realizează o operaţie pe cord sau la un pilot care îşi reglează cu fineţe aparatura de bord. „Acest tip de inteligenţă include deprinderi fizice speciale precum coordonarea, echilibrul, dexteritatea, forţa, flexibilitatea, viteza, precum şi deprinderi la nivelul proprioceptorilor, la nivel tactil şi cutanat" (Armstrong, 2000).

6. Inteligenţa interpersonală sau inteligenţa interacţiunilor sociale. Reprezintă abilitatea de a sesiza şi de a evalua cu rapiditate stările, intenţiile, motivaţiile şi sentimentele celorlalţi. Aceasta include sesizarea expresiei faciale, a inflexiunilor vocii, a gesturilor; include şi capacitatea de a distinge între diferite tipuri de relaţii interpersonale şi capacitatea de a reacţiona eficient la situaţiile respective (Armstrong, 2000).

Acest tip de inteligenţă implică „deprinderi de comunicare verbală şi nonverbală, deprinderi de colaborare, capacitatea de rezolvare a conflictelor, de lucru consensual în grup, capacitatea de a avea încredere, de a respecta, de a fi lider, de a-i motiva pe ceilalţi în vederea atingerii unor scopuri reciproc avantajoase." (Bellanca, 1997). La un nivel simplu, acest tip de inteligenţă este sesizabil la copilul care observă şi reacţionează la stările şi dispoziţiile adulţilor din jurul său. La nivel complex, se traduce prin capacitatea adultului de a „citi" şi interpreta intenţiile ascunse ale celorlalţi.

7. **Inteligenţa intrapersonală sau inteligenţa autocunoaşterii**. Aceasta presupune capacitatea de a avea o reprezentare de sine corectă (de a cunoaşte calităţile şi punctele slabe), de a avea conştiinţa stărilor interioare, a propriilor intenţii, motivaţii, de a-ţi cunoaşte temperamentul şi dorinţele; de asemenea, capacitatea de autodisciplină, autoînţelegere şi autoevaluare (Armstrong, 2000). O persoană cu asemenea tip de inteligenţă îşi petrece timpul reflectând, gândind, autoevaluându-se. Nevoia de introspecţie transformă inteligenţa în ceva extrem de intim. Conform lui Gardner, „inteligenţa intrapersonală depăşeşte cu puţin capacitatea de a distinge între plăcere şi durere şi de a te implica sau retrage dintr-o situaţie pe ca rezultat al acestei distincţii" (1983; 1993).

8. Inteligenţa naturalistă sau inteligenţa tiparelor, regularităţilor şi a comportamentelor. Aceasta este sesizabilă la copiii care învaţă cel mai bine prin contactul direct cu natura. Pentru aceştia, cele mai potrivite lecţii sunt cele din aer liber. Acestor elevi le place să alcătuiască proiecte la ştiinţe naturale, cum ar fi observarea păsărilor, alcătuirea insectarelor, îngrijirea copacilor sau a animalelor. Ei preferă ecologia, zoologia, botanica (Gardner, 1994).

Armstrong (2000) a argumentat că este deosebit de benefic pentru acest tip de elevi să-şi poată folosi inteligenţa într-o mai mare măsură în cadrul şcolii. Aşadar, este sarcina şcolii să „aducă" natura în clase şi în alte spaţii de învăţământ.

Autorul consideră că relevanța acestei teorii pentru practica școlară se poate concretiza în: redimensionarea, extensia concepției profesorilor despre inteligență, despre modalitățile de predare și evaluare (evaluare contextualizată). În „Inteligențe multiple. Noi orizonturi", H. Gardner definește inteligența astfel: „o capacitate computațională - o capacitate de a procesa un anumit tip de informație - care se găsește în biologia umana și în psihologia umană". „Setului original de inteligențe" i se adaugă „inteligențele recent identificate": inteligența naturalistă și inteligența existențială, aceasta din urmă neacceptată integral:"menționez această inteligența candidat în trecere". Așadar, H. Gardner vorbește despre „8½ inteligențe".

În şcoala centrată pe individ, atât metodele de evaluare, cât şi curriculum-ul favorizează diferitele profiluri de inteligenţe ale elevilor. În cazul evaluării, se avansează procedurile şi instrumentele care se aplică diverselor inteligente, nu numai celei lingvistice şi logico – matematice, care permit privirea directă în multitudinea tipurilor de învăţare. În acest sens Gardner propune evaluarea proiectelor elevilor, în timp ce acestea sunt în progres. Evaluarea prin proiecte preferă avantajul de a contextualiza învăţarea şi, implicit, şi conştientizarea paşilor în rezolvarea problemei observându-se folosirea diverselor medii specifice fiecărei inteligente.

Gardner propune reformularea curriculum-ului din perspectiva deprinderilor, cunoştintelor şi, mai ales, a înţelegerii, adaptându-l, pe cât posibil, stilurilor de învăţare şi profilurilor intelectuale ale elevilor.

Cea mai importantă aplicare didactică a acestei teorii este promovarea înţelegerii profunde a conceptelor fundamentale din diverse discipline, acordându-se elevilor posibilitatea de a le explora folosind o gama largă de inteligenţe.

În acest sens, se recomandă:

- identificarea conceptelor importante ce trebuie predate ;

- proiectarea de activităţi variate ca punct de plecare pentru comunicarea ideilor si realizarea unei baze solide de cunoştinţe ;

- adâncirea înţelegerii prin investigarea subiectului dintr-o varietate de perspective;

- selectarea acelor activităţi care corespund cel mai bine obiectivelor propuse ;

- crearea cadrului pentru folosirea mai multor sisteme de simboluri sau inteligenţe pentru aplicarea şi reprezentarea ideilor în scopul evaluării ;

- îmbogăţirea experienţei prin abordarea conceptului atât în cadrul disciplinei cât şi interdisciplinar.

Un element esenţial în aplicarea teoriei inteligentelor multiple la clasă este cunoaşterea profilului de inteligenţă al elevilor. Aflarea punctelor tari şi slabe este esenţială pentru stabilirea strategiilor didactice de diferenţiere şi individualizare. În acest sens, Gardner propune expunerea de timpuriu a elevilor la medii diferite de învăţare aparţinând domeniilor care determină diferitele inteligenţe. Copiii se vor orienta spre acelea care se potrivesc inteligenţelor care promit şi le vor evita sau vor fi dezinteresaţi pentru celelalte.

Observarea elevilor când li se dau diferite sarcini conduce şi ea la cunoaşterea profilului de inteligenţă.

Există o serie de comportamente specifice cum ar fi:

- lingvistic: are vocabular dezvoltat, participa la discuţii în grup ;
- spaţial vizual: desenează pentru a explica, recunoaşte obiectele din spaţiu;
- logico – matematic: compune probleme, înţelege relaţiile;
- muzical: dovedeşte sensibilitate la sunete;
- corporal – kinestezică: mimează uşor, dansează, participă cu plăcere la joc de rol;
- naturalist: se îngrijeşte de animale, descrie schimbările din mediul înconjurător;
- interpersonal: cooperează în grup;
- intrapersonal: descrie calităţile persoanelor care îl ajută să facă ceva.

Între oportunitățile de instruire pe care le oferă teoria inteligenţelor multiple, enumerăm:

- Cunoaşterea profilului de inteligenţă al elevilor pentru dezvoltarea potenţialului bio-psihologic al fiecărui elev;
- Examinarea strategiei proprii de instruire din perspectiva diferenţelor de potenţial uman;
- Contribuţia la instruirea diferenţiată a elevilor în conformitate cu profilul de inteligenţă.
- Proiectul Inteligenţelor Multiple poate fi o opţiune pentru aplicarea abordării unei teme din perspective diverse.
- Centrele de învăţare se pot organiza pe tot parcursul unei unităţi de învăţare.
- Centrele de învăţare (echipe) se centrează pe o dominantă de inteligenţă. Cadrul didactic poate folosi spaţiul de lucru din clasă, împărţindu-l virtual în opt centre de învăţare.
- *Nu există rețetă și nici o cale unică de urmat.*

Instruirea diferenţiată a elevilor în conformitate cu propriul profil de inteligenţe presupune:

- Să se învăţe „diversitatea" în şcoală, pentru a o aplica în viaţă;
- Că elevii nu învaţă în aceleşi mod, au, cel puţin, potenţial, stiluri şi atitudini diferite;
- Ca pentru a le facilita succesul în viaţă trebuie să le vedem unicitatea prin valori personale, prin profilul de inteligenţă, prin gradul de maturizare emoţională
- Că instruirea diferenţiată nu renunţă la un program unic de instruire, la obiective, conţinuturi comune, dar creează situaţii de învăţare favorabile fiecărui individ.

Altfel spus, călătoria elevului poate avea rute diferite, însă destinaţia rămâne aceeaşi.

Dacă ne raportăm la TIM (teoria inteligenţelor multiple), putem spune că omul se naşte cu un anumit „profil" de „start" al inteligenţelor multiple care îl defineşte – cu alte cuvinte, se naşte cu un anumit nivel de dezvoltare a acestor inteligenţe, iar experienţele diverse de-a lungul vieţii, pot determina care dintre aceste inteligenţe se dezvoltă şi în ce măsură.

Bibliografie

1. Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA Publication, Virginia USA.
2. Gardner, H. (2005). *Mintea disciplinată.* Bucureşti: Editura Sigma.
3. Gardner, H. (2006). *Inteligente multiple. Noi orizonturi.* Bucureşti: Editura Sigma.
4. Gardner, H. (2006). *Tratat de răzgândire.* București: Editura ALLFA.
5. Nicolescu, B. (1999). *Transdisciplinaritate*. Iași: Editura Polirom.
6. Nicolescu, B. (2002). *Noi, particula și lumea*. Iași: Editura Polirom.
7. Păcurari, O. (2004). *Instruirea diferenţiată din perspectiva noilor teorii ale inteligenţei; implicaţii pentru formarea cadrelor didactice,teză de doctorat*. Universitatea din Bucureşti.
8. https://didactika.files.wordpress.com/2008/05/modul-sa-ne-cunoastem-elevii.pdf.

EVALUĂRILE NAȚIONALE ÎN CONTEXT NAȚIONAL ȘI EUROPEAN
THE NATIONAL EVALUATIONS IN A NATIONAL AND EUROPEAN CONTEXT

Profesor drd. LAURA BUTARU
Colegiul Naţional Pedagogic „Ştefan Odobleja", Drobeta Turnu Severin, Mehedinţi

Rezumat
Prezentul studiu analizează caracteristicile evaluărilor naționale, importanța acestora, dar și direcția impusă în ceea ce privește armonizarea lor cu sisteme de evaluare internaționale. Preocupările pentru îmbunătățirea, eficientizarea acestei componente esențiale a sistemului/procesului de învățământ continuă să fie prezente, atât în abordările teoreticienilor, cât și ale practicienilor din domeniul științelor educației. Examenele naționale oferă o imagine de ansamblu asupra funcționării întregului sistem, dar și a procesului instructiv-educativ ca parte integrantă a acestuia. Rezultatele din cadrul acestora fie impun măsuri organizatorice, pedagogice, fie oferă posibilitatea realizării selecției spre un nivelul superior în interiorul sistemului (nivel liceal, universitar), a recrutării școlare, profesionale, a inserției pe piața muncii. În ciuda faptului că suntem recunoscuți la nivel internațional prin performanțele remarcabile ale olimpicilor noștri în diferite domenii/discipline de specialitate, rezultatele obținute la nivelul unor programe de evaluare internațională, nu sunt onorante. Explicațiile sunt multiple:evoluția concepțiilor despre curriculum, despre instruire, paradigmele noi care abordează de pe alte poziții actul de evaluare etc. Analizele comparative realizate în diverse lucrări de specialitate au doar o valoare diagnostică, oferind mai degrabă ierarhizări și etichetări, dar puține soluții remediale. . De asemenea, evaluarea trebuie în mod obligatoriu corelată cu predarea și învățarea. În prezent, specialiștii vorbesc mai de grabă despre evaluare ca învățare și evaluare pentru învățare decât de evaluare a învățării.
Cuvinte cheie: *evaluare națională, evaluare internațională, evaluare ca învățare, evaluare pentru învățare*

Abstract
The present research analyses the characteristics of the national evaluation tests, their importance but also the imposed direction as to their harmonising with the international evaluation systems. The care for the improvement and efficiency of this essential component of the educational system/process continues to be present both in the theoretician's approaches but also in the ones of the practitioners in the field of educational sciences. The national examinations offer an overall view of how the whole system works, but also of the educational process as a component part of this one. The results obtained at these examinations provide either organising and pedagogical measures or the possibility to select the students for a higher level within the system (secondary school, academic level), to school and professional recruitment, and to employability of graduates. Despite the fact that we are internationally renowned for the outstanding performance of our students in the international Olympiads (academic competitions) in various fields/subjects, the results obtained in some international assessment programmes are dishonourable. The explanations are many: the evolution of the views on the curriculum, on the training, the new paradigms that tackle the act of assessment from other standpoints, etc. The comparative analyses carried out in different papers have only a diagnosis value, providing rather rankings and labelling, but little solutions to amend the problems. Also, the evaluation must necessarily be correlated with teaching and learning. Nowadays, specialists are rather concerned with assessment as learning and assessment for learning than with assessment of learning.
Key words: *national evaluation, international evaluation, assessment as learning, assessment for learning*

1. Introducere

Problematica evaluărilor naţionale este slab reprezentată în literatura de specialitate românească, fapt datorat, probabil şi schimbărilor succesive din ultimii ani. Date privind eficienţa sistemului românesc de învăţământ, din perspectiva rezultatelor obţinute de elevi la evaluările naţionale se regăsesc sporadic în documente ale organismelor naţionale şi internaţionale, acestea neputând oferi o radiografie completă a situaţiei de fapt şi nici soluţii ameliorative, viabile, adaptate realităţilor socio-economice şi culturale româneşti.

Acest concept este definit de unii autori ca un exerciţiu proiectat pentru a descrie nivelul achiziţiilor, realizărilor la nivelul întregului sistem educaţional sau a unei părţi a acestuia, nu în mod individual, la nivelul fiecărui elev în parte (Kellaghan, Greaney, 2001, p. 33). Autorii menţionaţi punctează şi câteva caracteristici ale evaluărilor naţionale, semnalând că, dincolo de diferenţele impuse de specificul fiecărei ţări, există şi numeroase asemănări. Structurăm aceste caracteristici, formulând răspunsurile la câteva întrebări esenţiale:

Ce se evaluează? - în sistemele educaţionale din întreaga lume, competenţele lingvistice şi matematice sunt supuse evaluării; altele includ şi ştiinţele sau o limbă străină, arta, muzica, ştiinţele sociale;

Când se realizează? - nivelul de la care încep aceste evaluări naţional este cel al şcolii primare; în unele sisteme, ele continuă şi la nivelul secundar, dar, de cele mai multe ori continuă pe parcursul învăţământului obligatoriu;

Cu ce frecvenţă se realizează? – în unele sisteme educaţionale, aceste evaluări au loc în fiecare an; în alte sisteme, frecvenţa evaluărilor este mai redusă;

Este obligatorie participarea? – participarea şcolilor poate fi voluntară sau poate fi mandatată.

În strânsă legătură cu conceptul de evaluare naţională, se utilizează şi cel de **examen naţional**. Acesta prezintă câteva caracteristici (după Lisievici, 2002, pp. 23-24):

- vizează o populaţie şcolară semnificativă;
- se aplică la sfârşitul unor cicluri şcolare sau curriculare;

- rezultatele obţinute prezintă importanţă atât la nivel individual (pentru cunoaşterea nivelului de dezvoltare, al achiziţiilor), cât la nivelul sistemului, pentru stabilirea eficienţei acestuia şi a adoptării unor demersuri reglatorii, prin intermediul politicilor educaţionale;
- responsabilitatea proiectării, organizării şi desfăşurării acestor examene aparţine unei organizaţii recunoscute pe plan naţional, fie guvernamentală, fie nonguvernamentală;
- tehnicile, procedurile, conţinuturile sunt identice pentru fiecare componentă a examenului;
- chiar dacă organizaţiile sunt diferite, vizează, de regulă, componente ale unui curriculum parcurs, frecvent al unui Curriculum Naţional;
- posibilitatea de a fi susţinute în mai multe sesiuni, în cazul nepromovării (ex: examenul de bacalaureat).

Realizarea evaluărilor naţionale este justificată prin următoarele argumente (după Kellaghan Greaney, 2001):

- Sunt realizate în vederea îmbunătăţirii sau menţinerii standardelor;
- Urmăresc obţinerea unor informaţii care să poată fi folosite în luarea deciziilor de alocare a resurselor; aceste resurse pot fi alocate fie pentru sistemul educaţional, în general (de exemplu: pentru reforma curriculară, pentru dezvoltarea profesorilor), fie pentru anumite categorii de şcoli pentru eliminare inechităţilor (de exemplu: şcoli din mediul rural, şcoli aflate în zone dezavantajate socio-economic), fie în mod individual (ex: pentru şcoli ai căror elevi au obţinut rezultate bune la evaluări);
- Au în vedere obţinerea unor informaţii privind responsabilizarea elevilor pentru obţinerea performanţei;
- Sunt realizate pentru a modifica echilibrul controlului efectuat asupra sistemului educaţional respectiv;
- Urmăresc şi compensarea, completarea deficienţelor profesorilor privind practicile curente de evaluare.

Instrumentele de evaluare trebuie să fie corelate cu obiectele ori expectaţiile fiecărei ţări, acestea regăsindu-se în curriculumul naţional al ţării respective. De asemenea, modul în care rezultatele sunt raportate trebuie să fie concordant cu obiectivele evaluării şi trebuie să ofere celor evaluaţi informaţiile de care au nevoie. În situaţia în care o ţară participă la o evaluare comparativă internaţională, atunci, ca şi în cazul testelor naţionale, obiectivele specifice ţării respective trebuie definite în mod clar, iar strategiile de comunicare şi intervenţie trebuie astfel concepute încât să consolideze impactul informaţiilor provenite în urma evaluării (Ferrer, 2006).

2. Evaluările Naţionale în context european

Din cele prezentate anterior, surprindem prezenţa evaluărilor naţionale în evaluarea externă, de sistem, dar şi în cea pedagogică, internă, ele situându-se la graniţa dintre cele două tipuri de evaluare. De altfel, sistemul funcţionează mulţumită procesului, iar acesta nu poate exista (fiind subsistem al sistemului de învăţământ) în absenţa celui dintâi.

În ultimele decenii, remarcăm existenţa unor tendinţe generale, comune în toate sectoarele de activitate ale ţărilor din Uniunea Europeană şi nu numai. Unul dintre cele mai importante subsisteme, cel educaţional a cunoscut numeroase modificări, în încercarea de a asigura coerenţă şi de a se constitui ca o soluţie pentru rezolvarea problemelor lumii contemporane. Sunt vizate, în acest sens, nu numai dimensiunile educaţiei, ci şi toate elementele componente ale sistemului/procesului de învăţământ. Acest fapt a fost resimţit şi la nivelul componentei evaluării. Alinierea la standardele, exigenţele europene privind evaluarea şcolară este determinată de anumite cauze şi, la rândul ei constituie premisă pentru stabilirea viitoarelor direcţii de acţiune:

- Configurarea, re-configurarea politicilor, strategiilor şi practicilor curriculare şi de evaluare;
- Asigurarea calităţii în educaţie, prin monitorizarea şi evaluarea competenţelor elevilor;
- Asigurarea unui cadru metodologic transparent, coerent, unitar privind curriculum-ul şcolar;
- Compararea sistemului de educaţie din diferite ţări, în vederea reducerii decalajului dintre sisteme performante şi mai puţin performante;
- Adaptarea unor modele de bune practici la specificul fiecărui sistem educaţional;
- Încurajarea inserţiei sociale şi profesionale a tinerilor în diferite ţări ale U.E., ca urmare a elementelor comune ale procesului de instruire şi educare;
- Asigurarea mobilităţilor şcolare, integrarea facilă în alte sisteme educaţionale;

- Recunoaşterea şi echivalarea studiilor, ca urmare a generalizării practicilor educative.

Nu de puține ori, rezultatele la aceste evaluări au fost mediocre, situându-ne la sfârșitul clasamentului. Brasey (2009, apud Di Giacomo, Fishbein, Buckley, 2012) consideră că utilizarea scorurilor obţinute la testele ***PISA***, mai ales a scorurilor medii, pentru compararea sistemelor de educaţie este o greşeală. Cummins (2008, apud Di Giacomo, Fishbein, Buckley, 2012) aduce argumente împotriva utilizării evaluărilor internaţionale, în cazul comparării metodelor de instruire pentru elevii imigranţi şi pentru cei aparţinând minorităţilor, aceştia înregistrând un nivel scăzut, de obicei semnificativ, al achiziţiilor (mai ales în Europa şi SUA).

Criticile aduse programului de evaluare ***PIRLS*** au în vedere diferenţe interculturale, interlingvistice, care pot afecta relevanţa rezultatelor, mai ales în cazul ţărilor cu un număr mare de limbi vorbite.

Wang (2001), analizând rezultatele obţinute la evaluările **TIMSS** din 1995 şi 1999, manifestă scepticism privind scorurile obţinute de ţările participante şi poziţiile ocupate de acestea în ierarhie, precum şi în legătură cu modul de construire a instrumentelor, cu diferenţele curriculare etc.

În ciuda tuturor acestor critici, rămâne să investigăm și să identificăm soluții în vederea îmbunătățirii rezultatelor obținute la acest tip de evaluare. În acest sens, reflectarea asupra unor interogații poate constitui un punct de plecare:

- ✓ Există o corelație între documentele școlare de tip reglator, actul de predare și cel de evaluare (la nivel național, dar și național-internațional)?
- ✓ Practica evaluativă școlară este transparentă, este în concordanță cu specificul acestor evaluări?
- ✓ Tehnicile, modalitățile de predare anticipă modul de evaluare? Dar cele evaluative configurează un mod de lucru la clasă?
- ✓ Informațiile despre cum se evaluează responsabilizează elevii în obținerea unor performanțe?

În contextul promovării unei instruiri bazate pe competenţe, a utilizării unor metodologii active şi interactive, evaluarea trebuie realizată în concordanţă cu acestea (Lile, Kelemen, 2014). De asemenea, evaluarea trebuie, în mod obligatoriu, corelată cu predarea şi învăţarea. Conceptul de ***evaluare a învăţării*** tinde să fie înlocuit cu cel al ***evaluării ca învăţare*** *(assessement as learning)* (Earl, 2003, apud Murtagh şi Webster, 2010) sau ***evaluare pentru învăţare*** (*assessement for learning*) (Jones, 2005), aceasta oferindu-i elevului posibilitatea de a face analize critice, de a formula reflecţii, de a se corecta.

Privită din perspectiva paradigmelor educaţionale actuale, evaluarea capătă noi conotaţii şi semnificaţii. Astfel, în contextul paradigmei constructiviste, asistăm la prevalenţa paradigmei evaluării calitative (formativ-constructiviste şi sumativ-integrative), în faţa paradigmei evaluării cantitative (standardizate a randamentului) (Joiţa, 2010). Autoarea menţionată oferă şi argumentele acestei schimbări de paradigme (Joiţa, 2010, pp. 189-190):

- o Dezbaterile în jurul crizei valorilor în formare şi evaluare;
- o Reorientarea educaţiei, prin centrarea pe educat;
- o Nevoia de a reanaliza întreg sistemul educaţional, pentru a lua decizii, a regla;
- o Accentuarea evaluării criteriale a progresului în dezvoltarea personală şi profesională, prin raportarea la noi indicatori în aprecierea eficacităţii rezultatelor formării;
- o Recursul la situaţii de evaluare în contexte date;
- o Corelarea rezultatelor variate ale învăţării cu analiza activităţilor, a proceselor, a motivaţiilor, a relaţiilor interactive;
- o Trecerea de la măsurarea randamentului, de la selecţie şi de la verificarea doar a cunoştinţelor la urmărirea progresului până la performanţă;
- o Aprecierea efectelor acestei formări, prin apelul la punerea în situaţii de mobilizare complexă şi la metode alternative de evaluare;
- o Recunoaşterea nevoii menţinerii şi a creşterii obiectivităţii prin măsurare, interpretare critică, prin raportare normativă şi la standarde.

3. Concluzii

În ultimele decenii, remarcăm existenţa unor tendinţe generale, comune în toate sectoarele de activitate ale ţărilor din Uniunea Europeană şi nu numai. Unul dintre cele mai importante subsisteme, cel educaţional a cunoscut numeroase modificări, în încercarea de a asigura coerenţă şi de a se constitui ca o soluție pentru rezolvarea problemelor lumii contemporane. Sunt vizate, în acest sens, nu numai dimensiunile educaţiei, ci şi toate elementele componente ale sistemului/procesului de învăţământ. acest lucru a fost resimţit şi la nivelul

componentei evaluării. Alinierea la standardele, exigenţele europene privind evaluarea şcolară este determinată de anumite cauze şi, la rândul ei constituie premisă pentru stabilirea viitoarelor direcţii de acţiune:

- Configurarea, re-configurarea politicilor, strategiilor şi practicilor curriculare şi de evaluare;
- Asigurarea calităţii în educaţie prin monitorizarea şi evaluarea competenţelor elevilor;
- Asigurarea unui cadru metodologic transparent, coerent, unitar privind curriculum-ul şcolar;
- Compararea sistemului de educaţie din diferite ţări, în vederea reducerii decalajului dintre sisteme performante şi mai puţin performante;
- Adaptarea unor modele de bune practici la specificul fiecărui sistem educaţional;
- Încurajarea inserţiei sociale şi profesionale a tinerilor în diferite ţări ale U.E. ca urmare a elementelor comune ale procesului de instruire şi educare;
- Asigurarea mobilităţilor şcolare, integrarea facilă în alte sisteme educaţionale;
- Recunoaşterea şi echivalarea studiilor, ca urmare a generalizării practicilor educative.

Demersul evaluativ rămâne o preocupare şi o problemă permanentă a tuturor sistemelor educaţionale, o componentă supusă permanent modernizărilor şi restructurărilor, ea oferind informaţii atât despre starea de fapt, cât şi anticiparea viitoarelor secvenţe ce vor conduce la optimizarea activităţilor instructiv-educative.

„...ca orice serviciu public, sistemul educativ trebuie să dea seamă celor care beneficiază de resursele cetăţenilor, ale societăţii despre realizarea obiectivelor care i-au fost fixate. Evaluarea are un rol determinant de jucat!” (de Vecchi, 2014, p. 7).

Bibliografie

1. Di Giacomo, F.T., Fishbein, B.G., Buckley, V. W. (2012). International Comparative Assessments: Broadening the Interpretability, Application and Relevance to the United States. *Research in Review*, *5*. Disponibil: https://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2013/6/researchinreview-2012-5-international-comparative-assessments.pdf, [online 08.11.2015].
2. Ferrer, G. (2006*). Educational Assessment Systems in Latin America: Current Practice and Future Challenges.* Washington, DC: PREAL. Disponibil: http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/Ferrer.pdf, [online 08.08.2015].
3. Joiţa, E. (2010). *Metodologia educaţiei. Schimbări de paradigme.* Iaşi: Institutul European.
4. Jones, C.A. (2005). *Assessement for learning.* London: Learning and Skills Development Agency. Disponibil: http://dera.ioe.ac.uk/7800/1/AssessmentforLearning.pdf, [online 23.11.2015].
5. Kellaghan, T., Greaney, V. (2001). *Using assessment to improve the quality of education*. UNESCO: International Institute for Educational Planning. Disponibil: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001262/126231e.pdf, [online, 09.08.2015].
6. Kellaghan, T., Greaney, V., Murray, T.S. (2009). *Using the Results of a National Assessment of Educational Achievement*, volume 5. Washington DC: The World Bank. Disponibil: http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/National_assessment_Vol5.pdf, [online, 09.08.2015]
7. Lile, R., Kelemen, G. (2014). Results Of Researches On StrategieTeaching/Learning/Assessment Based On Interactive Learning Methods. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 163,* 120 – 124. Disponibil: http://ac.els-cdn.com/S1877042814063976/1-s2.0-S1877042814063976-main.pdf?_tid=7b60d35e-9200-11e5-842d-00000aacb361&acdnat=1448296827_20c8a687e48c623cb44040cbb560bbd2, [online, 24.11.2015].
8. Lisievici, P. (2002). *Evaluarea în învăţământ. Teorie, practică, instrumente*. Bucureşti: Editura Aramis.
9. Murtagh, L. and Webster, M. (2010). Scaffolding teaching, learning and assessment in *Higher Education' Tean Journal, 1* (2) December [Online]. Disponibil: http://194.81.189.19/ojs/index.php/%EE%80%80TEAN%EE%80%81/article/viewFile/61/73, [online 23.11.2015.
10. Vecchi, G., de (2014). *Évaluer sans dévaluer et évaluer des competences.* Paris: Hachette Éducation.
11. Wang, J. (2001). TIMSS primary and middle school data: Some technical concerns. *Educational Researcher, 30*(6), 17–21.

.

WHAT LITERARY TEXTS CAN TEACH US
CE NE POT ÎNVĂŢA TEXTELE LITERARE

Profesor LIDIA CAZACU
Şcoala Gimnazială „Mircea Eliade”, Craiova, Dolj

Abstract
This article enlarges upon the importance of using literary texts in teaching a foreign language and the ways in which students connect with characters and reposition themselves in relation with new or old realities. It is through literary connections that students achieve new linguistic acquisitions with a lot of ease, gaining cultural insights at the same time. This is because the central role of literature is to organize and re-organize experience into a fluid and relevant plot about human actions to which we as readers react.
Key words: *teaching literature, colonialism, historicism, Victorian literature*

Rezumat
Acest articol se concentrează pe importanţa folosirii textelor literare in predarea limbilor străine şi pe metodele prin care studenţii se pot identifica cu personajele, astfel repoziţionându-se faţă de noile realităţi sau faţă de realităţile deja familiare. Prin astfel de conexiuni literare, studenţii pot face, cu multă uşurinţă, noi achiziţii lingvistice, realizând, în acelaşi timp, incursiuni într-o altă cultură. În acest context, rolul central al literaturii este de a organiza şi re-organiza experienţa umană într-un proces fluid şi relevant la care cititorii se pot raporta.
Cuvinte cheie: *predarea literaturii, colonialism, istoricism, literatură victoriană*

1. Setting the scene

In an age when digital media permeates and distorts all levels of society it is no wonder that literature has begun to lose its appeal. Fewer people are returning to the written text when they want to gain knowledge, expand their horizons or simply forget about daily routines. Most of them forget that through books, both fictional and non-fictional, they can grow spiritually, being able to learn from others and reposition themselves in the world. The idea that through books people have a better chance to understand their own life seems to have become obsolete.

2. What can literature teach us today?

There are many theorists and educators that believe the discipline of English Literature to be going through a period of crisis. Curriculum and syllabus, teaching and student approaches are all influenced by social and political pressures (Chamber 2006: 1). We are experiencing a ‘massification’ of education, a dominant discourse of the marketplace and an increased dependence on information and communication technologies (ICTs). All these aspects can be used for the benefit of restructuring the teaching of literature.

Matthew Arnold was one of the supporters of the concept of literature as a criticism of life, maintaining that poetry itself was the criticism of life. In his famous essay *The Study of Poetry* (1888), he connotes poetry with "the criticism of life under the conditions fixed for such criticism by the laws of poetic truth and poetic beauty". He even went that far as to claim that poetry alone can be humanity's salvation in the Victorian era when religious institutions were fast losing their credibility and influence. For Arnold, poetry was above philosophy, science, and religion, as 'the breath and finer spirit of knowledge' (Arnold 1958: 24).

Times we live in are different from those of the Victorians in many respects but they are also similar in some others. Literature today is hybridizing under the influence of the blogosphere, the Internet and the screen pressure. If the Victorians were experiencing the siege of industrialization, we face the digitalization, which, again, leaves a lot of people behind. In this context, it is not too much to say that reading can be seen as a dying habit, especially among those who should hold it dear as it is their most promising resource - the students.

But the question remains: what can literature teach us today? Several answers may be attempted: 1) it offers us the opportunity to identify with the narrative voice or to distance ourselves from it, be it a first-person speaker or an omniscient narrator; 2) in a similar manner, we can identify or not with the characters in a novel, a drama or a short story; 3) reading literature enhances our life experience and imagination by transporting us into fictional worlds; 4) reading literature enlarges our political and moral awareness; 5) literature can contribute to our understanding of the past; 6) literature plays a prominent role in the history of ideas and enacts paramount philosophical visions; 7) we are given insight into authors’ minds and values systems, getting a glimpse at their perception of life; and 8) literature makes our daily lives more pleasant and intense.

The central role of literature is to organize experience into a coherent and meaningful plot about human actions to which we as readers react with a process that suggests, qualifies, questions, and recreates patterns of meaning. It is as much the representation of external events as the representation of internal ones, in the way that we continually write and rewrite the text of our existence, editing our memories and visions,

adjusting hopes, negotiating goals while permanently interacting with others. Even if the fiction we read is falsified, it manages to connect various aspects and episodes of our lives.

As a cognitive process, reading relies massively on the active organization of the phenomena of language. This happens first in the moment of perception and continues with the deeper understanding that emerges as our reading continues, being completed by a rear mirror reflection of our previous reading. When we read as well as when we teach a text, we place it in its political and historical context; we locate it within the author's experience and timeframe; and we investigate and assess the values he sustains.

3. Getting to the *heart* of reading

Joseph Conrad's *Heart of Darkness* has recently come forth from the perspective of postcolonial and new historicism studies. The novel published in 1899 is considered as a visionary one, exposing King Leopold II of Belgium's inhumane exploitation of the Congo, hinting in fact at colonial imperialism. Under Leopold's rule, between 1885 and 1908, the Congo Free State went through horrible times mainly due to the king's predatory interests. The land was pillaged and depleted of resources, including food supplies for the native populations, which resulted in starvation and slavery. With their main interest of extracting rubber and ivory, the European colonists tortured and killed the locals, using technology and superior experience to subdue them into blind and offensive servitude. Along with their diminishing materialistic practices, the Europeans also brought new diseases into the Congolese population.

It is therefore the attitudes of imperialists that need to be discussed when we teach *Heart of Darkness*. We need to ask if it is, as Marxist criticism maintains, a story about the "commodity fetishism" of later capitalism (Schwartz 2008: 43). Or, as Nigerian novelist Chinua Achebe vehemently claimed with his *Things Fall Apart*, a racist drama meant to reinforce white supremacy. Thus, the text is very rich in cultural implications and offers excellent opportunities to start a debate. What Conrad attempts with his *Heart of Darkness* is make the readers ask themselves whether cultural boundaries can be crossed without transgressing them. In his role of critical reflector of imperialistic exploitation, Marlow finds himself in the situation of detaching himself from colonial practices. But one question remains: is this really possible? When teaching *Heart of Darkness*, are we not in the same position as western museums displaying non-western art with little understanding of its context; that is, are we invading a different culture with our texts about colonialism?

Heart of Darkness is about colonialism and imperialism and if we can understand the struggle as an enactment of how the natives' energy and instincts have been corrupted by selfishness, we can see that the charge of racism is itself reductive. Conrad's story debunks the concept of the white man's burden and reveals the concept of empire as a sham. Conrad employs Kurtz's "Exterminate the Brutes" creed as a stunning detachment from moral standards and his radical psychological shift exposes his own reductive perspective and that of Marlow or King Leopold. Marlow's tale teaches how we each necessarily make our own meaning.

Conrad also epitomizes on the difference between how events occur and how we recall them, and between how we recall them and the verbal patterns we choose to narrate them. Our version of events is always subjective, like Marlow's versions: the captain-narrator in *The Secret Sharer* (1910), and Jim in *Lord Jim* (1900). They are all self-created constructions, designed to serve their tellers psychological and moral needs.

4. Conclusions

Literary texts, such as the *Heart of Darkness* are even more relevant in our current national and international context. A lot of families are being divided because one or two of the parents are forced to work abroad for better incomes. In some of the cases the children are left in the care of grandparents or more distant relatives. We are dealing with a new breed of reversed imperialism, which reaches even more personal levels. The difference this time is that the colonized deliberately throw themselves in the hands of the colonizers and accept to be remodeled. As long as we are defined by political, community, and personal ethics and the complex psychological reasons texts like Conrad's *Heart of Darkness* are instrumental both in stimulating students' curiosity and catering to their attempt to understand the world.

Bibliography

1. Arnold, M. (1958). *Essays in Criticism*. S. R. Littlewood (Ed.). London: Macmillan.
2. Schwartz, R. D. (2008). *In Defence of Reading: Teaching Literature in the Twenty-First Century*. Oxford: Blackwell Publishing.
3. Conrad, J. (1995). *Heart of Darkness.* London: Wordsworth Edition.
4. Chambers, E., Gregory, M. (2006). *Teaching and Learning Literature*. London: Sage Publications.

PSALTIREA - CARTE DE CULT ŞI ÎNVĂŢĂTURĂ
PSALTER – BOOK OF WORSHIP AND DOGMA

Dr. FLORIAN COPCEA
Corespondent AGERPRES

Rezumat
Psaltirea, carte a Vechiului Testament, având la origini textul ebraic, este esenţa substanţială a spiritului, ,,o vistierie obştească de învăţătură" (Vasile cel Mare). În viziunea Sfântului părinte, Psaltirea este, în sens hristologic, vocea Bisericii, canonul de necontestat al rugăciunii creştine.
În lucrarea noastră vom accentua importanţa Psaltirei şi a ,,imnurilor scripturice", cunoscute şi sub denumirea de psalmi. În acest context, Cartea Psalmilor, constituie ,,o citire fiinţială a Scripturii" şi o contribuţie decisivă la dezvoltarea creştinismului. În pofida tuturor opreliştilor ridicate de tălmăcirea celor 151 de psalmi, nu descoperim nici o dificultate în înţelegerea lor.
Cuvinte cheie: *Psaltire, psalmi, Vasile cel Mare, creştinism*

Abstract
Psalter, a book of the Old Testament, having originally Hebrew text is the substantial essence of the spirit, ,, a civic treasury of dogma"(Vasile cel Mare). In view of the Holy Father, The Psalter in the Christological sense, is the voice of the Church, the undisputed canon of Christian prayer.
In our work we emphasize the importance of Psalter and of ,,hymns of Scripture", known as the Psalms. In this context, the Book of Psalms constitutes an "existential reading of Scripture " and a decisive contribution to the development of Christianity. Despite all disincentives posed by the interpretation of the 151 psalms, we do not find any difficulty in understanding them.
Key words: *Psalter, psalms, Vasile cel Mare, Christianity*

Psaltirea reprezintă sufletul viu, etern şi statornic al spiritului, „*o vistierie obştească de învăţături*"(1). Ea s-a impus ca o capodoperă imnică de natură exegetică, ca „*un nepreţuit dar ceresc*", cum constata Ţichindeal (2), capabil, dincolo de textul ei scripturistic, să întemeieze o unitate apofatismică (3) între Viaţă şi Text, o armonie dumnezeiască între cetate şi idealul creştinilor de a semăna în sufletul lor „*seminţele cele înţelegătoare*" (cf. Luca, 8:18) ale înţelepciunii davidiene.

Carte a *Vechiului Testament,* (Septuaginta), *Psaltirea*, având la origine textul ebraic, este o esenţă substanţială a, spunea Nicolae Iorga în ISTORIA LITERATURII RELIGIOASE A ROMÂNILOR PÂNĂ LA 1688, Bucureşti, 1925), „*tot sufletul omenesc în întoarcerea lui asupra sa însuşi şi în avântul plin de sfială şi de temere către puteri mai mari decât dânsul*". Sfântul Vasile cel Mare consideră că *Psaltirea*, în sens hristologic, este „*vocea Bisericii*", canonul de necontestat al rugăciunii creştine, valoarea psalmilor fiind profetică, în măsură să stoarcă lacrimi „*chiar şi din inimi de piatră*".

În *Omilia la Psalmul I* (vezi Sfântul Vasile cel Mare, TÂLCUIRE DUHOVNICEASCĂ LA PSALMI, Ed. Institutului Biblic şi de Misiune Ortodoxă, Bucureşti, 2009), descoperim această edificatoare afirmaţie: „*Cartea Psalmilor cuprinde ce este folositor în toate: profeţeşte adevărul, ne aduce aminte de faptele istorice, dă legi pentru viaţă, ne învaţă cele pe care trebuie să le facem* ".

În concepţia Sfântului Părinte, „*imnurile scripturistice*" (despre care face referiri şi Tertulian în APOLOGETICUM), „*sunt pline de armonie, iar cei care le practică îşi cultivă sufletele; pe cei cu apucături sălbatice îi îmblânzesc şi tot ele adună poporul laolaltă într-un singur glas de cer*". (COMENTAR LA PSALMI, în *Izvoarele Ortodoxiei*, Bucureşti, 1939). În viziunea lui Vasile cel Mare, psalmul este rugăciune, adică „*cuvânt către Dumnezeu*", de o incontestabilă valoare morală, spirituală şi estetică, care „*însănătoşeşte trupul bântuit de toate relele*" al celui care îl rosteşte cu credinţa în Duhul cel Sfânt: „*Psalmul tămăduieşte rănile vechi ale sufletelor şi aduce grabnică însănătoşire celui de curând rănit; îngrijeşte pe cel ce a fost lovit de boală şi păstrează sănătos pe cel care nu este atins de ea; într-un cuvânt îndepărtează cu totul, pe cât e cu putinţă, patimile care iau în stăpânire în felurite chipuri viaţa oamenilor, şi face aceasta cu potrivită călăuzire şi cu dulceaţă, sădind în suflet gând plin de înţelepciune*".

CARTEA PSALMILOR a reprezentat de la începuturi o „*citire fiinţială a Scripturii*", fapt care l-a determinat pe Arhim. Emilianos Simonpetritul (4) să aibă, într-adevăr, o trăire eshatologică: „*Hristos este începutul şi cauza tuturor celor ce sunt. << Întru început era Cuvântul>> (In. 1,1). El este înainte de tot începutul. Cel ce Se naşte acum este fără de început, are o naştere veşnică. Psalmistul* (David - n.n.) *vede în mod proorocesc naşterea temporală a lui Hristos, dar are deja în minte şi naşterea din Tatăl cea <<mai înainte de toţi vecii>>. CU TINE ESTE ÎNCEPUTUL ÎN ZIUA PUTERII TALE. Care este ziua puterii lui Hristos? S-ar putea spune că este a Doua Venire, când vrăjmaşii vor fi zdrobiţi definitiv. Eu însă aş spune că ziua puterii lui Hristos este alta. Desigur, în Hristos nu există zi, ci o nesfârşită veşnicie. Toată viaţă lui Hristos înainte de întrupare şi după întrupare şi înălţarea Sa este ca o singură zi. Toată viaţa Lui este o minune, o zi a puterii. Dar dacă vrem să căutăm o anumită zi în viaţa Lui, ca zi prin excelenţă a puterii, am spune că aceasta este ziua întrupării Sale. De ce? Pentru că a săvârşit marea minune*".

În accepţiunea Sfântului Vasile cel Mare, psalmii reprezintă sublimul poeziei şi au darul de a slăbi mânia sufletului, de a înfrâna pornirea către patimi; ele aduc „*liniştea sufletelor şi devin răsplătitorul păcii, potolitorul gălăgiei şi al valului gândurilor*”.

Sfântul Atanasie cel Mare, la rândul său, a emis această aserţiune care consolidează temeiul canonului biblic patristic: „*cine citeşte Psalmii, acela – lucru minunat – rosteşte cele scrise ca pe nişte cuvinte ale sale, îi cântă ca şi cum ar fi scrişi de dânsul sau despre dânsul, îi citeşte şi îi înţelege ca şi cum ar fi alcătuiţi de dânsul. Cuvintele Psalmilor servesc pentru cei ce cântă ca o oglindă în care el îşi priveşte sufletul său şi rostind cuvintele le simte ca izvorând din fiinţa sa*”. Din aceste motive în substanţa psalmilor, noi, şi cei dinaintea noastră – părinţii apostolici, au descoperit extaza, cugetarea sacră, frumuseţea canonică a formelor acestora fiind continuu „*oximoronică*”.

De-a lungul zecilor de ediţii „*tâlcuite*” pe care le-a avut în istoria creştinismului, PSALTIREA (pătrunsă chiar înainte de Iisus în cultul liturgic al Bisericii), a redimensionat „*taina evlaviei*” şi a „*răscumpărării*”. Evident, valoarea profetică a psalmilor, în sens hristologic, rezidă în transfigurările mistice, spirituale şi ascetice, deloc utopice, ci încifrate, ale textului veterotestamentar în care coexistă doi vectori hermeneutici: alegoric şi istoric – literar.

Copiştii şi tipografii motivându-şi substituirile operate în „*deschiderea zăgazurilor*” (George Ivaşcu) şi depărtarea relativă de textul-sursă, spre a se realiza o „*mai bună înţelegere a pasajelor grele*”, cum le justifică intervenţia episcopului Romanului, Melchisedec, au păstrat mesajul, astfel încât prin cuvântul Creatorului omul să intre, fără zăbavă, în comuniune cu Dumnezeu.

Patrologii sunt unanimi în a susţine că există arhetipuri, în ORTODOXIA RĂSĂRITEANĂ, şi înainte de „regele liricilor” (5) – David, adică din perioada precreştină. Putem argumenta, menţionând imnurile delfice compuse de atenianul Limenios în jurul anilor 138 î.d. Hr. – 128 î. d. Hr., în cinstea lui Apolon (apărător spiritual al oraşului Delfi) şi a Muzelor. Imnografia creştină a căpătat valenţe organiciste şi în vremea lui Tacit (56-120), Pliniul cel Tânăr (61-114), Origen (185-254) şi Eusebiu de Cezareea (263-340). De asemenea, capadocianul Sfântul Grigore de Nazians (335-395), „*adversar al arianismului*”, cum este calificat în epocă, scrie în versuri iambice poemul HRISTOS PASCHON în care este apărată „*ideea trinitară*” şi respinsă „*erezia sabelianismului*”.

În consecinţă, CARTEA PSALMILOR, „*vistierie obştească de învăţături bune*” (Sfântul Vasile cel Mare, COMENTAR LA PSALMI), face parte intrinsecă din textul paleoebraic al Sfintei Scripturi. În general se spune că *Psalmii* aparţin lui David, treisprezece dintre ei fiind localizaţi în anumite perioade ale vieţii regelui David (3,7,18, 34, 51, 52, 54, 56, 57, 60, 63, 142), ceilalţi până la 151 sunt atribuiţi lui Iditum, fiilor lui Core, ai lui Asaf Proorocul, Etam, Eman Israiliteanul, Moisi şi Solomon. Literatura eclesiastică reţine, bazându-se pe ontologia poetică a arheităţii, că psalmilor lui David le este specific cazul dativ. Observaţia, fără a-l demitiza pe David, cel care cu „*mâinile mele au făcut organul şi degetele mele au alcătuit psaltirea*” (Ps. 151), presupune un comentariu expres, în măsură să susţină, epidermic, deosebirea dintre cântarea de psalm a acestuia şi ceilalţi cântăreţi şi protopsalţi. Vom apela, pentru o mai bună înţelegere, la ÎNAINTE – CUVÂNTAREA volumului TĂLCUIREA PSALTIREI a monahului-filosof Eftimie Zigadinul (în româneşte adusă de Mitropolitul Veniamin Costache, 1768 – 18 decembrie 1846), editată de Institutul Albinei în 1850, la Iaşi: „*Însemnează că noi, luând aminte cu de-amănuntul toate suprascrierile Psalmilor ce se arată acum, nicăieri n-am aflat psalm al lui David cu caz genitiv, ci totdeauna cu dativ. Psalmii lui David (adică făcuţi de David) precum şi la Iditum şi Asaf şi la celelalte nume, din nou, cu dativ se scriu; poate însă că unii să fi scris aşa în vremile vechi, pe când tâlcuia Kir Eftimie. (...). Sfântul Grigorie al Nyssei, în tâlcuirea suprascrierii Psalmilor 32, 90 şi 93 şi a altora, obştească pricină dă pentru ce, la evrei, mulţi psalmi sunt nesuprascrişi: anume pentru că psalmi cei de acest fel proorocesc despre Hristos. Iar ei, iudeii, neprimind venirea lui Hristos şi taina înomenirii, au scos suprascrierile unor psalmi ca aceştia; că aşa zice – Sfântul Grigorie – în tâlcuirea suprascrierii Psalmului 32: << Pentru cei nesuprascrişi, această pricină o am înţeles, cum că sunt cu adevărat la dânşii în Evanghelie, că au pus ei dogma ca, de va mărturisi cineva pe Hristos, să fie lepădat din adunare; deci câte din suprascrieri au înţeles ei că cuprind vreo dovadă a tainei, pe acelea nu le-am primit, pentru aceasta au pus şi însemnat cuvântul prin amănunţime – cu acrivie – asupra lor, adăugând că la evrei sunt nesuprascrişi (măcar că suprascrierile ce le-au pus la psalmii cei 70, şi până acum se află) >>. Vezi şi pricina psalmilor cei nesuprascrişi ce o zice puţin mai-nainte Eftimie. Însemnăm aici, în partea de adăogire, că trei psalmi se numesc ÎNCEPĂTORIE (=aşezare a literelor alfabetului; dar şi: învăţătură elementară), ori începători şi alfabetici, iar Ioan Litiniu zice că: << Psalm alfabetic este la evrei şi Psalmul 33, adică: BINE VOI CUVÂNTA PE DOMNUL ÎN TOATĂ VREMEA. Pentru aceasta şi 22 de stihuri cuprinde, câte sunt şi literele evreiescului alfabet; şi vezi la Psaltirea cea din nou tipărită a lui Litinu. Acelaşi încă zice că psalm alfabetic este la EVREI şi acest 36: NU RÂVNI CELOR CE VICLENESC, încât toţi psalmii alfabetici ai lui David sunt şase, pentru că la stihurile lor se scriau cele*

22 de litere ale alfabetului evreiesc, adică: PSALMUL 110, al cărui început este: MĂRTURISI-MĂ-VOI ŢIE, DOAMNE, CU TOATĂ INIMA MEA, ÎN SFATUL CELOR DREPŢI ŞI ÎN ADUNARE; cel 111: FERICIT BĂRBATUL CEL CE SE TEME DE DOMNUL; şi cel 118: FERICIŢI CEI FĂRĂ PRIHANĂ. Că, la cei doi psalmi, era scris alfabetul evreiesc la stihurile lor o dată, după Origen şi Hrisostom, iar la FERICIŢI CEI FĂRĂ PRIHANĂ este scris de opt ori, după Origen, şi vezi acolo. Iar la Teodorit, după litere se află şi PSALMUL 144, adică: ÎNĂLŢA-TE-VOI, DUMNEZEUL MEU, ÎMPĂRATUL MEU >>".

Concluziile formulate de exegeţi, e drept, extrem de variate, ne îndreptăţesc să acceptăm ideea că creştinismul e preluat, pe temeiul autorităţii istorice, CARTEA PSALMILOR ca pe un „*dreptar situat dincolo de orice necesitate a actualizării, întrucât nu cunoaşte învechirea*" (6), care a avut o influenţă indubitabilă asupra spiritualităţii şi a culturii mondiale culte.

Convertirea la creştinism a generat, într-o unitate comprehensibilă, „*aşezarea fiinţei lumii în naţiuni*", cum consemnează Mihai Eminescu în *manuscrisul 2306* şi a accentuat în special latura misionară a acestuia „*încercând să traducă textul Sfintei Scripturi şi să-l facă accesibil tuturor neamurilor*"(7). Prin urmare, „*cartea sfântă a Bisericii*", este un depozitar genetic în care se naşte formă din formă, adevărul din cuvânt, cuvântul din Dumnezeu. Thomas Hopko în THE BIBLE IN THE ORTHODOX CHURCH (8) consideră, şi nu poate fi contrazis, că *Sfânta Scriptură* este un fenomen teandric, rezultatul osmozei dintre divin şi uman. În memorabila schiţă filosofică ARCHAEUS, Mihai Eminescu, asemenea lui Heiddegger, constată kerygmatic: „*oamenii sunt probleme ce şi le pune spiritul Universului, vieţile lor – încercări de dezlegare*". Şi tot Eminescu, în *manuscrisul 2262*: „*În fiecare om Universul s-opinteşte. Omul e o întrebare? Fiecare om e-o-ntrebare pusă din nou spiritului Universului*".

Aceste „*dialectici metafizice*" susţin învăţătura apostolică a Sfântului Ioan Gură de Aur (cf. 1, 1-5; 1, 1-4) potrivit căruia omul, prin intermediul *Sfintei Scripturi*, ar trebui să vadă, să audă, să guste şi eventual să-l atingă pe Cuvântul Vieţii, care este Însuşi Dumnezeu, fundamentul şi scopul întregii existenţe.

Un alt exponent al epocii de aur a literaturii creştine, Sf. Niceta de Remesiana (338-420 d. Ch.), a ajuns la această axiomă, în pofida învăţăturilor greşite ale ereticilor şi schismaticilor vremii sale, dând dovada unei gândiri profund luminate, unicitatea Fiinţei omeneşti, tot una cu însuşi Dumnezeu, fiindcă, nu-i aşa? Dumnezeu este cel ce cercetează, cum ne explică şi Sf. Vasile cel Mare, cu dreptatea rărunchii şi inimile oamenilor. În omilia sa la Psalmul XIV, unde dă un verdict despre adevăr („*... cel ce grăieşte adevăr în inima sa, care n-a viclenit cu limba sa*") identifică la cuvântul adevăr două sensuri: *primo* – înţelegerea pe care o avem despre lucrurile care privesc viaţa fericită; *secundo* – cunoştinţa sănătoasă pe care o avem despre orice lucru care priveşte viaţa de aici. Ambele variante, în concepţia marelui teolog capadocian, fiind capitale pentru „*dobândirea mântuirii*". Fără ezitare el comentează: „*Poate că textul acesta al psalmului ne arată că nu se cuvine să vorbim oricui despre adevăr, adică despre cele tainice, ci numai celui apropiat; cu alte cuvinte, să nu spunem tainele credinţei noastre tuturor, la întâmplare, ci numai celor ce se împărtăşesc cu sfintele taine. Iar dacă Domnul nostru este adevăr, atunci fiecare dintre noi avem întipărit şi oarecum pecetluit acest adevăr în inimile noastre. Iar când vorbim despre adevăr, să nu viclenim în inimile noastre cuvântul Evangheliei atunci când îl vestim prin predica semenilor noştri* ".

O implicaţie directă a acestei constatări îl conving pe Sfântul Vasile cel Mare să aprecieze drept fundamentală *Psaltirea* pentru viaţa creştină. Omiliile sale – 14 la număr –reprezintă, dincolo de interpretarea hermeneutică a psalmilor, sensul hristologic al unei scrieri biblice „*insuflată de Dumnezeu şi folositoare*", care evidenţiază realităţile aflate mai presus de cugetarea omenească.

Sf. Vasile cel Mare ne oferă o interpretare istorică şi filologică a psalmilor, (predominanţi fiind cei din versiunea Septuagintei) în măsură să instituţioneze rolul *Psaltirei* de „*dascăl al virtuţii*", de călăuzitor către viaţa autentică: „*Ştiu că Dumnezeu există, dar ce este fiinţa Lui, socotesc mai presus de înţelegere*". (FRAGMENT)

Note

1. Vasile cel Mare, Tâlcuire duhovnicească la Psalmi, Ed. Institutului Biblic şi de Misiune Ortodoxă, Bucureşti, 2009.
2. Dimitrie Ţichindeal.
3. Termen introdus în teologia occidentală de Christos Yannaras – Heidegger şi Areopagitul, Ed. Anastasia, Bucureşti, 1996.
4. *Tâlcuiri la Psalmi*, Ed. Sfântul Nectarie, Arad, 2011.
5. de Lamartine.
6. Daniel, Patriarhul BOR, în *Cuvânt înainte la Sf.Vasile cel Mare – Tâlcuire duhovnicească la Psalmi*, Ed. Institutului Biblic şi de Misiune Ortodoxă, Bucureşti, 2009.
7. Julion Trebolle Barrera, *The Jewish Bible and the Cristian Bible*. An introdoction to the Hzstory of the Bible, Translated from the Spanish by Wilfred G.E. Watson, Brill Erdmans, Leiden, 1998.
8. *Saint Vladimir's Teological Quarterly*, vol 14, nr. 1-2, New York, 1970.

JURNALISTUL CAMELEON, METODĂ DE EXERSARE A EXPRIMĂRII ORALE - SECVENȚA CINEI DIN ROMANUL *MOROMEȚII* DE MARIN PREDA
JOURNALIST CHAMELEON METHOD FOR PRACTICING THE ORAL EXPRESSION - DINNER NOVEL SEQUENCE *MOROMEŢII* OF MARIN PREDA

Profesor DORINA CORAVU
Colegiul Tehnic „Decebal", Drobeta Turnu Severin, Mehedinţi

Rezumat
În opinia lui Hybels & Weaver (2001, p. 5) „comunicarea eficientă este cheia succesului în munca și în relațiile noastre". Conform DEX "a comunica", verb tranzitiv înseamnă „a face cunoscut, a da de știre, a informa, a spune", iar ca verb intranzitiv (despre oameni, comunități sociale etc), „a se pune în legătură, în contact cu...; a vorbi cu...". Dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale, vorbirea, în programele școlare de limba și literatura română din ultimii doi ani de liceu are o pondere inegală în raport cu competența de producere a mesajelor scrise, deși unul dintre examenele de final vizează tocmai evaluarea vorbirii. Evaluarea competenței de comunicare orală are drept scop dezvoltarea capacității elevilor de a se exprima / a vorbi. În contextul larg al comunicării verbale, vorbirea este definită ca o activitate aparținând comunicării orale, care corespunde activității vorbitorului de producere a actelor de limbaj.
Studiul nostru își propune să acopere exersarea unui număr variat de acte de vorbire în registre emoționale diferite, printr-un joc de exprimare și de interacțiune, metoda jurnalistului cameleon. Printre competențele vizate se numără și dezvoltarea imaginației, exersarea lecturii expresive și corectarea pronunției.
Cuvinte cheie: *comunicare, limbaj, vorbire, evaluare, jurnalistul cameleon*

Abstract
According to Hybels & Weaver (2001, p. 5) "Effective communication is key to success in work and in our relationships." According DEX "communicate" transitive verb means "to know, to let you know, to inform, to say" and as a verb intransitive (about people, social communities etc), "to put you in touch and in contact with...; talk to... ".Competence to produce oral messages, speech, school curricula Romanian language and literature of the last two years of high school has an unequal share of power production messages, although one of the final exams just aimed at assessing speech. Oral communication competence assessment aims to develop students' ability to speak / to talk. "In the general context of verbal speech is defined as an activity belonging to oral communication, the speaker corresponding activity of producing speech acts".
Our study aims to cover the exercise of a variety of speech acts in different emotional registers, by a twist of expression and interaction method chameleon journalist. Among the skills covered include the development of imagination, practicing expressive reading and correcting pronunciation.
Key words: *communication, language, speech, evaluation, journalist chameleon*

Motto: „Într-un cuvânt răsună nu numai sensul său, răsună în el întregul univers, precum într-o scoică marea." (Lucian Blaga, Elanul Insulei, p. 188)

J. J. Van Cuilenburg, O. Scholten și G. W. Noomen (2004, p. 24) definesc comunicarea ca fiind „*un proces prin care un emițător transmite informații receptorului prin intermediul unui canal, cu scopul de a produce asupra receptorului anumite efecte.* Datorită schimbărilor care au avut loc în societate și în viața cotidiană a omului modern, noile orientări din didactică confirmă faptul că este nevoie de o formare complexă a elevului, care, pe lângă scriere și citire, să includă în procesul educativ și *comunicarea orală*.

„Prin cuvânt oamenii își exprimă sentimentele și emoțiile" (Mc Luhan, 2001, p. 2). Comunicarea nu are drept scop doar transmiterea de informații, ci înseamnă și să fim *receptați* (văzuți, auziți, citiți); *înțeleși* (mesajul nostru să fie decodificat corect); *acceptați* (mesajul nostru să nu fie respins); *să provocăm o reacție* (o schimbare de percepție, de gândire, de interpretare, de atitudine sau de comportament) (Borțun, 2001, p. 8). Spre deosebire de comunicarea scrisă, comunicarea orală prezintă unele avantaje, anume: emițătorul / vorbitorul observă receptorul / interlocutorul şi poate să intervină pe moment cu modificări și la nivelul limbajului verbal, dar şi la cel paraverbal, pentru a îmbunătăți comunicarea. Limbajul paraverbal este o formă vocală a limbajului nonverbal, reprezentată de tonalitatea și inflexiunile vocii, ritmul de vorbire, modul de accentuare a cuvintelor, pauzele dintre cuvinte şi ticurile verbale. El are un rol important în comunicarea orală, deoarece poate să slăbească /să intensifice sau chiar să modifice / să anuleze semnificațiile cuvintelor rostite.

Un bun vorbitor știe cum să-și manipuleze interlocutorul, apelând la mijloacele paraverbale, încât acesta să fie încurajat / descurajat / intimidat și să își dea sau nu acordul în funcție de intenția vorbitorului / emițătorului. (Graur, 2001, p.39). Tristețea, bucuria, mânia, dezgustul, surpriza, frica sunt emoțiile fundamentale ale omului, care pot fi exprimate și controlate prin limbajul nonverbal și paraverbal.

Elementele paraverbale care însoțesc cuvântul contribuie la dezambiguizarea vorbirii și oferă date despre intențiile vorbitorului. Vocea, tonul, accentul, ritmul, pauzele, articularea cuvintelor definesc personalitatea unui individ, fiindcă aduc un plus de informații despre vorbitor, dincolo de cuvintele rostite. Inflexiunile vocii mențin treză atenția ascultătorului / receptorului eliminând monotonia și plictiseala.

Accentul are rolul de a schimba oarecum înțelesurile cuvintelor respective, articularea corectă a cuvintelor păstrează armonia dintre emițător și receptor, ritmul ajută la înțelegerea corectă a mesaajului, iar pauzele dintre cuvinte aduc indicii despre intențiile emițătorului. Dacă sunt prea lungi, plictisesc receptorul, altele ascund stânjeneala emițătorului, iar cele făcute cu intenție înainte de anumite cuvinte sporesc atenția receptorului. Dacă nu sunt cunoscute regulile comunicării paraverbale, atunci se produce transmiterea eronată a mesajului către interlocutor.

Să luăm, spre exemplificare, următorul enunț: „*Te aștept acolo deseară până târziu*." Fiecare cuvânt aduce o nuanță diferită contextului, marcând repere distincte: interlocutorul, acțiunea, spațiul, timpul, secvența temporală. Implicarea neîntemeiată a elementelor paraverbale vor crea disensiuni între emițător și receptor, iar vina nu va fi decât a emițătorului, deși acestuia i-ar fi greu să recunoască. De aceea, o pondere foarte mare în comunicare o are vorbirea. Cum omul întâi învață să vorbească și apoi să scrie, „*vorbirea este necesară pentru ca limba să se instituie; istoric faptul de vorbire o precedă întotdeauna*." (Saussure, 1998, p. 43), este necesar a se pune accent pe vorbire, fiindcă acel care știe cum să vorbească, adică să transmită corect un mesaj, va fi capabil să-l înțeleagă corect și în forma scrisă. „*Limba este instrumentul și produsul vorbirii*." (Saussure, 1998, p. 44). De asemenea, vorbirea este o activitate umană care se dobândește, se învață și se dezvoltă pe durata întregii vieți a unui individ.

Utilizarea în exces a calculatorului a redus nevoia de comunicare orală. Deși „a vorbi", conform DEX (1975, p. 1029), înseamnă „1. Intranz. *A avea facultatea de a articula cuvinte; a exprima prin cuvinte gânduri, sentimente, intenții; a spune, a zice, a grăi*."; conform Dicționarului de SINONIME (1999, p. 948), „Vorbi, vb. 1. *a articula, a grăi, a pronunța, a rosti, a scoate, a spune, a zice*, 2. v. *exprima*. 3. v. *spune*.4. *a rosti, a spune, a zice*, (pop.) *a cuvânta, a glăsui, a grăi*"; conform Dicționarului de ANTONIME (1996, p. 119), „ a *vorbi*" are drept antonim verbul „*a tăcea*", acest verb s-a extins și în comunicarea scrisă, îndeosebi online. "*Am vorbit aseară pe internet cu amicul X*", în sensul că au tastat mesajele, deci și-au scris mesaje în mediul online, nicidecum n-au vorbit prin viu grai prin intermediul webcam. Astfel că vorbitul se confundă cu scrisul, iar comunicarea orală se dizolvă în cea scrisă. De asemenea, mediul online oferă o paletă largă de servicii de la căutarea unui job până la cumpărături unde sunt suficiente doar niște click-uri. Generațiile actuale sunt tot mai absorbite de ofertele sistemului informatic și își petrec ore în șir în fața calculatorului, iar comunicarea prin viu grai devine aproape inexistentă cu alții din jur. Sau poate că nici nu există prea mulți în jur care să pretindă o vorbă rostită.

Este necesar ca *exercițiilor practice* de comunicare orală să le fie alocate un număr de ore mai mare. Cum efectivul unei clase este mare, notarea elevilor se face în majoritate prin evaluări scrise. Cu toate acestea, examenul de bacalaureat la Limba și literatura română prevede și o probă de evaluare a competențelor de comunicare orală, probă ce constă în rezolvarea unor itemi având ca suport un text la prima vedere pe care mai întâi trebuie să-l citească cu voce tare. Acolo unde există între 36-41 elevi într-o clasă, evaluarea orală este în plan secund sau chiar deloc uneori. Este dificil pentru un profesor să asculte cum citesc și interpretează același text toți elevii din clasă în aceeași oră.

Studiul nostru își propune să acopere exersarea unui număr variat de acte de vorbire în **registre emoționale diferite, printr-un joc de exprimare și de interacțiune**, ***metoda jurnalistului cameleon***. Printre competențele vizate se numără și **dezvoltarea imaginației, exersarea lecturii expresive și corectarea pronunției**. Jocurile de exprimare dezvoltă limbajul și „acoperă nevoia oamenilor de a comunica și de a interacționa" (Pavelescu, 2010, p. 295), reflectând situațiile de comunicare din viața reală. Dintre acestea, cele mai des folosite sunt jocurile de coordonare și cooperare, jocurile de relaxare, jocurile bazate pe zgomote, cu scopul de a învăța pronunția sau de a stimula și dezvolta toți analizatorii etc. Jocurile de interacțiune permit exersarea unui număr mare de acte de vorbire. Dintre acestea, menționăm jocul de rol, jocul perspectivelor, jurnalistul cameleon, mima, harta vocilor, golul de informații, jocul de-a detectivul, jocuri de cuvinte (fonetice, de dicție, dactilografa distrată, cuvinte- valiză, fabrica de cuvinte, limbi inventate etc.).

Jurnalistul cameleon

Obiective: exersarea exprimării orale în registre emoționale diferite; corectarea pronunției exersarea lecturii expresive, dezvoltarea imaginației.

Descrierea activității:

Jucatorul este un jurnalist care are de citit / de relatat o întâmplare. El va realiza lectura / relatarea în variante diferite, pe un ton neutru, cu tonul celui care se amuză, cu tonul celui care anunță o catastrofă, cu un accent străin, cu aerul unei persoane timide. Spectatorii pot apoi să-și creeze propria interpretare și să contureze situații de enunțare diferite.

Exemplu de comportamente posibile în cazul acestei metode.

Clasa a X-a, text suport *Moromeții* de Marin Preda, secvența cinei.

Se împarte clasa în patru grupe. Fiecare grupă își alege doi – trei actanți, care să citească fragmentul propus. În fiecare grupă sunt câte doi observatori, care evaluează pe baza unei grile de evaluare orală elevul care citește dintr-o grupă diferită de a lui pentru a putea fi obiectiv. La final, observatorii își prezintă fiecare evaluările şi se trag concluziile.

Jurnalistul cameleon este un elev care citește fragmentul propus în fața clasei în registre lingvistice diferite. Apoi rolul acestuia este luat de către un alt elev.

Scena aduce în prim plan relațiile dintre personaje: Catrina și Moromete, cuplul tradițional, în care modelul de autoritate este Moromete; copiii și Moromete unde predomină tensiunea supradimensionată.

„– **Treceţi** la masă, ori vreţi să vă chem cu lăutari? strigă Catrina Moromete din pragul tindei (***Ton autoritar imperativ).***

-**Ilie**, unde s-au dus fetele alea? Numai tu le-ai dat nas; unde-or fi ele acuma? Sculaţi în sus! Paraschive, Nilă, voi n-auziţi? **Niculaie**, tu ce mai aştepţi? Ai băgat nasul între picioare**…** ***(Tonul unei mame grijulii, protectoare și conservatoare a tradiției cinei, când obligatoriu toată lumea trebuie să fie prezentă la masă).***

Femeia **se opri** deodată din vorbit şi chipul i **se schimonosi** de spaimă. Pe alături de ea, ţâşni Duţulache, câinele, ieşind din tindă cu o bucată mare de ceva alb în gură, pesemne brânză. Femeia îl întrebă:

– Când ai intrat, lovi-te-ar turbarea? **Lasă jos! Lasă jos! Lasă jos**, n-auzi? (***Aici imperativul este într-o gradație ascendență, în ideea de a recupera brânza furată*).**

Se remarcă, în rolul Catrinei, trei moduri de exprimare: autoritar, disperat, apoi iritat.

– Dă-i apă, zise Moromete **liniştit** (***Calmul lui Moromete, ascunde de fapt o ironie seacă ce accentuează disperarea femeii)***

Paraschiv începu **să râdă**, sculându-se de pe dulamă. (***Personajul ,martorul unei scene comice se comportă natural. Copiii, în general, nu duc grija casei, astfel că un eveniment de genul acesta nu este perceput ca un motiv de îngrijorare. Indiferent că sunt mai mari, copiii unei familii nu își asumă nimic din grijile casei. Doar în cazul unor excepții).***

– Lasă jos, lasă jos, mânca-te-ar câinii, **lasă jooos**!… striga zadarnic femeia. Câinele pierise în grădină. Acum să mâncaţi câinele, spuse mai departe Catrina, uitându-se **crunt** la fiul vitreg care râdea. (***Atitudinea ei este răzbunătoare, având ca motiv faptul că cel care se amuza era fiul ei vitreg și relația mamă- fiu nu era una apropiată).***

– De ce să mâncăm câinele, fă, **proasto**? întrebă Moromete liniştit şi încet. Apoi, spuse mai departe şi la fel de încet, ca şi când ar fi vorbit cu el însuşi: de ce să mâncăm, fa, **zăltato, sărito de la locul tău**? E bun câinele de mâncat, fa? E bun să te mănânce el pe tine! Şi chiar o să te mănânce. Azi ţi-a luat brânza, mâine o să-ţi ia… ***Discursul contradictoriu este presărat cu invective, semn al autorității masculine și al faptului că rolul femeii este să fie responsabilă în bucătărie. Orice abatere este marcată cu vorbe grele și aspre.***

– Nu treceţi o dată la masă? strigă **femeia scoasă din minţi**. Dacă n-o să mă duc în lume şi să vă las… şi moartea să vă ia pe toţi şi la cimitir să vă ducă!… (***Atitudinea disperată a femeii neînțelese de membrii familiei).***

– Taci, fa, din gură, **dosădito**! (***dispreț)*** zise iar Moromete şi **mai liniştit ca înainte**. Vezi-ţi, fa, de treabă! (***Calmul doar pare să acopere disprețul față de femeie).***

Ai făcut mâncare? **Spune o dată şi taci**, că nu suntem surzi (***dispreț***).

„Secvenţa surprinde un monopol al comunicării deţinut de tată, ca semn de autoritate: îi cere Catrinei să tacă şi să-şi vadă de treaba ei, apoi se adresează copiilor imperativ sau interogativ retoric, fără a permite sau a aştepta răspuns. Schimbarea vocii constituie un semn de activare a autorităţii şi un instrument folosit deliberat de posesor" (Rodica Zane).

Paraschiv stătea pe prispă şi rânjea. **Femeia amuţi**, nu mai zise nimic. Pe drum se văzură cele două fete apropiindu-se de casă. Moromete se ridică de pe prispă şi, în tăcerea care se lăsase, glasul lui picură liniştit şi încet, de astă dată spunând însă altceva: (***Dreptul femeii de exprimare este redus la tăcere, tot un semn al autorității masculine și interdicția femeii de a se plânge de ceva sau de a cere ajutor. Semn al supunerii bărbatului, fără a pune prea multe întrebări***).

– Tu, Paraschive, ce stai acilea şi **beleşti fasolea** la mine? Ce, nu ţi-am mai văzut dinţii ăia de mult? **Rânjeşti** ca un colţat la maică-ta, parcă tu ai fi mai breaz. De ce nu treci la masă? Şi pe voi v-a găsit scăldatul? Dacă **vă iau de păr şi mătur bătătura** cu voi, vă scutesc de o treabă mâine dimineaţă. O lăsaţi pe mă-ta singură şi vă duceţi? Unde sunt ăilalţi? (**ironie, sarcasm, ton imperativ-interogativ**).

Moromete vorbise până acum **tăcut şi liniştit**. Deodată curtea răsună de un glas puternic şi ameninţător făcându-i pe toţi să tresară de teamă.

– Nilă, Achime! strigă Moromete de două ori (***ton autoritar***, **imperativ**).

După un timp, se auzi în casă cum cineva sare din pat; în acelaşi timp, poarta grajdului se deschise şi se văzu venind încet şi frecându-se cu mâinile la ochi, Achim.

– Ce e, mă, cu voi? întrebă Moromete, cu glasul dinainte, încet şi liniştit. Ba chiar blând. Nu vă e foame? Staţi la masă! Puteţi pe urmă să dormiţi până mâine dimineaţă…” (***ton calm, dar ipocrit***).

Catrina Moromete se şterse pe frunte de sudoare şi intră în tindă. Unul câte unul copiii intrară în tinda casei. Se înserase bine şi de pe vatră focul arunca până departe o fâşie roşie de lumină făcând să strălucească bătătura” (***ton neutru, narativ***).

Cât ieşeau din iarnă şi până aproape de sfântul Niculaie, Morometţii mâncau în tindă la o masă joasă şi rotundă, aşezaţi în jurul ei pe nişte scăunele cât palma. Fără să se ştie când, copiii se aşezaseră cu vremea unul lângă altul, după fire şi neam. Cei trei fraţi vitregi, Paraschiv, Nilă şi Achim, stăteau spre partea din afară a tindei, ca şi când ar fi fost gata în orice clipă să se scoale de la masă şi să plece afară. De cealaltă parte a mesei, lângă vatră, jumătate întoarsă spre străchinile şi oalele cu mâncare de pe foc, stătea întotdeauna Catrina Moromete, mama vitregă a celor trei fraţi, iar lângă ea îi avea pe ai ei, pe Niculae, pe Ilinca şi pe Tita, copiii făcuţi cu Moromete. Dar Catrina fusese măritată şi ea înainte de a-l lua pe Moromete: bărbatul acesta îi murise în timpul războiului, dar nu pe front pentru că nu împlinise încă anii ca să nu fie luat militar, ci acasă de apă la plămâni; îi lăsase o fată (pe care Catrina o născu după moartea lui) şi când plecă din casa socrilor nu o luă cu ea, o lăsă bătrânului Năfliu, bâtului, cum îi spuneau cu toţi, cu care însă Catrina nu se avea bine.

Moromete stătea parcă deasupra tuturor. Locul lui era pragul celei de-a doua odăi, de pe care el **stăpânea** cu privirea pe fiecare. Toţi ceilalţi stăteau umăr lângă umăr, înghesuiţi, masa fiind prea mică.

Moromete n-o mai schimbase de pe vremea primei lui căsătorii, deşi numărul copiilor crescuse. El şedea bine pe pragul lui, putea să se mişte în voie şi de altfel nimănui nu-i trecuse prin cap că ar fi bine să se schimbe masa aceea joasă şi plină de arsuri de la tigaie.” (**ton neutru, narativ**).

Tatăl, autoritar, principiu de ordine și de armonie patriarhală, „stătea parcă deasupra tuturor” și, din pragul odăii, din locul sau lejer, „stăpânea cu privirea pe fiecare”. Se remarcă dialogul dinamic, frecvența interogației și a interogației retorice.

Cina familiei, moment din existența țărănească, reunește membrii familiei, indică statutul fiecăruia și prezintă atmosfera tensionată. Autoritatea tatălui este sugerată de poziția mai înaltă la masa pe care i-o asigură pragul odăii și pare că el are puterea de decizie. Locul Catrinei este lângă vatră și, în jurul ei, stau înghesuiți copiii acesteia, singurii asupra cărora își revarsă protecția maternă.

Avantajele metodei jurnalistul cameleon: stimulează creativitatea, gândirea colectivă şi individuală a elevilor; încurajează şi exersează capacitatea de comunicare a acestora; se poate aplica unei largi categorii de vârste; determină şi activează comunicarea şi capacitatea de lua decizii; încurajează gândirea laterală, constructivă, complexă şi completă.

Dezavantajele sunt doar de ordin temporal, întrucât nu se poate aplica pentru un număr prea mare de elevi din clasă.

Bibliografie

1. *** (1975). *Dicționarul explicativ al limbii române.* Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”.
2. Blaga, L. (1977). *Elanul Insulei*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.
3. Borțun, D., Frunzaru,V., Petre, D., Stanciu Șt. (2012). *Comunicare.* București: Comunicare.ro.
4. Bucă, M., Vințeler, O. (1996). *Dicționar de antonime*. București: Editura Vox.
5. Cuilenburg, J. J. Van, Scholten, O., Noomen, G. W. (2004). *Știința comunicării*. București: Editura Humanitas.
6. Graur, E. (2001). *Tehnici de comunicare*. Cluj-Napoca: Editura Mediamira.
7. Hybels, S., & Weaver, H.R. (2001). *Communicate effectively*. 6th Ed. Boston: McGraw-Hill.
8. Mc Luhan, H. (2001). *Gli strumenti del comunicare*. Genova: Universita' degli studi di Genova, în Pavelescu, M. (2010). *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: Editura Corint.
9. Saussure, F. (1998). *Curs de lingvistică generală*. Iași:Editura Polirom.
10. Seche, L., Seche, M. (1999). *Dicționar de sinonime al limbii române*. București: Editura Universul Enciclopedic.
11. Zane, R. *Scene cinematografice în opera lui Marin Preda* în http://www.efectul-preda.istoria-artei.ro/resources/Scene%20cinematografice%20in%20opera%20lui%20Marin%20Preda.pdf online 22.04.2016
12. https://www.google.ro/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiMmN7VzsPMAhVCDsAKHZ07BJQQFghEMAU&url=http%3A%2F%2Fwww.univpm.it%2FEntra%2Fdownload%2FP004311%2Fallegati_doc%2Fmcluhan.DOC&usg=AFQjCNE1BYpmi6EbGQHAqctM110kWYeIFw&sig2=Ygpp0MVcE9XCVpJKtkJ03A&bvm=bv.121099550,bs.1,d.bGg , online disponible: 20.04.2014.

READING – A CHALLENGING SKILL IN AN EFL/ESL SETTING
DEPRINDEREA DE CITIRE - O PROVOCARE ÎN PREDAREA ENGLEZEI CA LIMBĂ STRĂINĂ/SECUNDARĂ

Profesor CRISTIANA COŞOVEANU
Colegiul Naţional „Carol I", Craiova, Dolj

Abstract

Reading in a foreign language is a complex activity that makes cognitive demands on students and is affected by personal and social factors. In a context where reading in English is not present to any large degree, reading in a foreign/second language generally becomes confined to a school activity. For students to be successful at reading they must have knowledge of the target language and a desire to spend the time and energy on reading. This study looks at syntactic knowledge and motivation as factors in reading comprehension for students in high schools. A syntactic knowledge score was derived by averaging z-scores from three grammar-test scores. Motivation levels were determined by using the Motivation for Reading Questionnaire (Wigfeild & Guthrie, 1997). The Motivation for Reading Questionnaire (MRQ) has been translated into a number of languages and widely used in research around the world. Results suggest that syntactic knowledge is a stronger predictor of reading comprehension scores than motivation, and that Romanian high-school students are motivated by the extrinsic utility value of reading in English, mainly envisaging the perspective of continuing their studies abroad. The implication for teaching is that, although getting students to love reading in English – or in Romanian – is laudable, effective grammar instruction better facilitates reading comprehension.

Key words**:** *reading skills, syntactic knowledge, motivation level*

Rezumat

Lectura într-o limbă străină este o activitate complexă care solicită elevii din punct de vedere cognitiv si este influenţată de factori personali şi sociali. Într-un context în care lectura in limba engleza nu este prezent într-un grad foarte ridicat, lectura într-o limbă/ o a doua limbă străină, în general, se va limita la o simplă activitate educaţională în şcoală. Pentru ca elevii să reuşască să înţeleagă ceea ce citesc, ei trebuie să aibă cunoştinţe de limba engleză dar şi dorinţa de a petrece timpul şi energia cu lectura. Acest studiu analizează cunoştinţele de sintaxă şi motivaţia ca factori în înţelegerea texturul citit pentru elevii din licee. Calculul include şi media a trei teste ce verifică cunoştinţele de sintaxă a frazei. Nivelurile de motivare au fost determinate prin utilizarea Chestionarului Motivaţiei pentru Lectură (Wigfield & Guthrie, 1997). Acest chestionar (CML) a fost tradus în numeroase limbi şi este utilizat pe scară largă în cercetare din întreaga lume. Rezultatele sugerează că buna cunoastere a sintaxei este un element ce influenţează mai puternic buna înţelegerea a textului decât motivaţia, şi că elevii de liceu, din România, sunt motivaţi de valoarea de utilitate extrinsecă a lecturii în limba engleză, în principal, perspectiva continuării studiilor în străinătate. Implicaţia pentru predare este că, deşi efortul depus pentru ca elevii să iubească lectura în limba engleză este lăudabil, instruirea eficientă, bazată pe cunoaşterea temeinică a gramaticii eficientizează înţelegerea unui text.

Cuvinte cheie: *citire, cunoştinţe sintactice, nivel al motivaţiei*

1. Background

Mainstream literature differentiates between English as a foreign language (EFL) and English as a second language (ESL), based on context. The status of foreign language involves English language teaching in countries where it is not spoken by the general populace. Nevertheless, we recognise borderline cases - e.g. India, Nigeria, and Singapore, etc where English is an official language and a compulsory subject in schools, but may not be the primary language spoken at home (Kachru, 1992). However, Romania, where this study was conducted, can definitely be said to be an EFL setting because Romanian is the primary language and English has no recognized official status.

Romania has been struggling to improve its education system. Most of the children are enrolled in primary schools. Although this almost universal school enrolment is laudable, the quality of education lags behind many European countries. We have been making gains in education, particularly in primary education, but it is still behind other countries in many aspects. Thus, it is not easy to get children to read. Among the problems, we list lack of parental support, economic problems, the test-based educational system, lack of comprehension, lack of time, and the lack of a reading habit.

Research findings indicate that Romanian children are moderately motivated to read; other studies point out that gender, socio-economic status, parents' education, school type, and IT use could be mitigating factors. High-school students revealed that those students attending bilingual and intensive English classes consider English a very important tool in their education. Moreover, those students who plan to continue their studies abroad are extremely engaged in studying a foreign language – mainly, English – thus being more motivated to read than many others. While this may not seem so surprising, it indicates that the "extrinsic utility value of reading" is a significant motivational factor for Romanian students. On the whole, the research regarding Romanian students' reading habits and abilities paints a bleak picture. Yet, the statement that "Romanians don't like reading" is a broad overgeneralization that implies a negative judgment. It is very important that research be conducted to determine if Romanians actually have a tendency to read less than other cultures, and if so, what factors contribute to that situation. Once such determinations are made, changes to curricula, institutions, and policies can be considered and implemented if desired.

This study seeks to add an examination of reading in the Romanian context which may also provide an insight into reading in other contexts. The study examines an EFL high school to see to what extent Syntactic

knowledge gained from grammar instruction can predict reading comprehension scores. It also looks at which aspects of reading motivation have the greatest impact on reading comprehension scores. Furthermore, it compares L1 (Romanian) reading motivation with L2 (English) motivation. Conclusions, discussions, and implications will follow.

2. Reading comprehension

Before investigating the controlling factors of reading comprehension skills, it is important to provide a working definition of the concept. Reading comprehension is generally said to embed text processing and recognition of the ideas (Grabe, 2009). Obviously, there is a wide range of reading comprehension theoretical models, but they have these two aspects at the core. The perspectives on reading focusing on content comprehension are often referred to as top-down, whereas the models dealing with decoding are often labelled bottom-up. Each of these major components includes sub-skills (Gough and Tunmer, 1986). For example, decoding is based on word recognition, phonetics, orthography, semantics, and syntax. The extraction of ideas from text requires both long-term and short-term memory as well as the ability to infer and visualize. Hence, reading comprehension is a an aggregate skill.

Additionally, there are many social factors affecting reading and reading comprehension. They include but are not limited to parents' level of education, school facilities, importance of reading to the local society, socio-economic status (Damber, Samuelsson and Taube, 2012). Another crucial factor in reading is motivation (notably, Wang and Guthrie, 2004). For the purposes of this paper, we shall define reading comprehension as a combination of top-down and bottom-up processes which depend on social factors.

3. Syntax and reading

It is common knowledge that vocabulary development and reading comprehension entertain a dialectical relationship. From a detail-oriented perspective, vocabulary knowledge is a crucial component of reading comprehension and exposure to print is a valuable component of vocabulary acquisition. On the other hand, syntax and vocabulary knowledge are interrelated, too (Zimmerman, 2008). In many cases, in the EFL context, grammar is so much a part of English instruction that gains overriding importance, being equated to the language itself. Vocabulary acquisition and the development of the four language skills is subsidiary to grammar competence. This is often due to a focus on grammar tests as a means for course evaluation, but may also be due to teachers' values and beliefs.

The importance of syntax for the development of reading comprehension in a L1 environment has been widely examined. Grabe (2009) makes it clear that an L2 reader is very different from a poor L1 reader. In a L2 environment, scholars have postulated that transfer skills include the reading ability, and the explanation lies in the fact that the basic decoding ability is only learned once and applied to languages that are learned later. Admittedly, it is important that the L1 be sufficiently developed for transfer to take place. As expected, certain syntactic structures are better predictors of comprehension success than others, e.g. coordination and subordination are particularly good predictors of comprehension.

4. Motivation in foreign language learning

Motivation is an important psychological construct that can be envisaged from a multisided perspective. Intrinsic and extrinsic motivations, which are part of *Self-Determination Theory*, are the most popular concepts (Ryan and Deci, 2000). Intrinsic motivation is defined as a force to do something because of the pleasure derived from the activity while extrinsic motivation is related to the result or outcome. In education, intrinsic motivation is considered the stronger of the two and fosters higher levels of creativity and learning. Nevertheless, extrinsic motivation should not be associated with reluctance or resistance to doing a task. Extrinsically motivated students can willingly accept tasks by perceiving their usefulness and strive to reach a certain goal. Although extrinsic motivation has been described as weaker than intrinsic motivation, we have to admit that language learners respond to social demands and build a desire for advancement.

We have to acknowledge that no learning will occur unless some motivation is present (Guilloteaux and Dörnyei, 2008). Highly praised textbooks and well-designed curricula are not sufficient for language acquisition. Motivational theory needs to inform teaching practice and decision making bodies.

5. Motivation for reading in a foreign language

As stated above, motivation for reading derives from general theories of motivation. Reading is an intricate activity, involving many sub skills, as well as personal, institutional, and social factors see Wigfeild and Guthrie, 1997. The authors, in their *Motivation for Reading Questionnaire* (MRQ) developed 53

statements pertaining to 11 constructs grouped into four factors. These factors are "intrinsic motivation", "extrinsic motivation", "reading efficacy", and "social reasons for reading".

6. The current study framework

In Romania, as in many countries, much of the curriculum is centrally planned and the National Testing is the sole means of evaluation. Considering the above literature review, the following research questions were developed:

1. Does the level of syntactic knowledge acquired during grammar lessons predict reading comprehension scores?
2. What factors, if any, motivate Romanian students to read both in L1 and L2?
3. Do any of the motivational factors predict reading comprehension success?

Hypotheses:

1. Syntactic knowledge is a necessary, but insufficient, factor in reading comprehension success.
2. Romanian students are motivated to read by both intrinsic and extrinsic factors.
3. Intrinsic motivation will be the best predictor of reading comprehensive scores.

7. Participants

The target population was selected from a high school – in fact, the College where I work as a teacher. The participants (N=112) were all Romanian 9th grade students. The gender distribution was fairly equal, 52% female and 48% male. The student ages ranged from 14 to 16, with the majority (87%) being 15 years old. The school specializes in foreign language instruction and 9th grade students have six hours of English and two hours of German/ French every week. Students come from a variety of backgrounds and have different levels of English language ability. All students attend two hours of "main course" English lessons, where the focus is grammar, three hours of "skills" where the focus is on reading, writing, listening and speaking and one hour they study the geography of the UK and USA. Students are not grouped according to linguistic ability and each class is a mixed-ability class.

8. Procedure

Motivation data were collected by administering the Wigfield and Guthrie MRQ twice. The first time the survey was administered, students were asked to respond according to their reading habits in Romanian. The second time the survey was administered was one week later, and the students were asked to respond according to their reading habits in English. One week was given between the surveys so that students would have a more or less fresh view of the survey. The full MRQ was used as revised by Wigfield and Guthrie in 1997. The survey was translated into Romanian by the school English department head teacher. The two surveys were given during the same period one week apart. The surveys were administered by Romanian teachers of English, non-native speakers, who were coached in how to administer the survey and knew the reason the survey was being done.

The syntactic knowledge score was extrapolated from the grammar test scores that the students had taken during the semester. All of the 9th grade students took the same English tests. The test was designed by the class level coordinator, who is also a classroom teacher, and checked by the department head. Because validity and reliability had not been established for these teacher generated tests, raw scores were not used. Instead the scores were converted into z-scores to reduce the effects of test variability. The three z-scores were then averaged and multiplied by 100 to create a composite "syntactic knowledge score". The scores are only comparable within the sample population. However, the scores will indicate which students in the sample have been most successful on the English exams, which require an understanding of syntax to pass.

The reading comprehension scores was likewise extrapolated from teacher-generated exams using z-scores. The exams were generated for the reading of a class book, "Zorro". It was decided to use this instead of a standardized test, such as the Nelson-Denny reading comprehension test. Standardized tests of this nature, which include only short readings, require more of a problem-solving ability than real reading comprehension ability. A standardized comprehension test for an extensive text (book length) was both not known about and not feasible for the author, the composite reading comprehension score was created. The reading comprehension score, similar to the syntactic knowledge score, are for comparison purposes only and cannot be compared to outside populations. In other words, a student who has a high score on this syntactic knowledge score may not have a better understanding of syntax than a student from another school. However, we can see how a high syntactic knowledge score corresponds to the reading comprehension score and the motivation scores. Therefore, the results will have some generalizability to the larger population

based on the comparison. Based on these results, hypothesis two is supported. Students are both intrinsically and extrinsically motivated to read in both languages.

9. Discussion and implications

The purpose of this study was to examine how motivation and syntactic knowledge impact on the reading programme for EFL students. It was found that knowledge of syntax as inferred from converted grammar test scores played an important role in the reading comprehension scores. The implication for teaching is that grammar lessons can't be ignored or minimized in the curriculum. Grammar and syntax can be taught and learned in many ways. There are those who support the implicit acquisition of language through exposure.

In every model of reading comprehension, vocabulary and syntax have a well-deserved place. Vocabulary has been firmly established as a predictor of reading comprehension. The results of this study now show that syntax is also important. It was found to be a much stronger predictor of reading comprehension success than motivation. Therefore the literature lovers who want to foster a love of the classics in their students have cause for alarm. While fostering the desire to read is noteworthy, and should continue, students need to acquire basic vocabulary and grammar in order to be successful. Give the students love, but do not skimp on the vocabulary, grammar, and syntax.

As for the motivation, the idea that Romanians don't like reading was clearly not supported. When one looks at the chart, it is apparent that these students are motivated to read. All the scores are above two for both English and Romanian reading in every category of the constructs and the composite scores. Curiosity and engagement are high in both English and Romanian. These students feel they can read, they like reading, and they derive a benefit from reading. However, reading doesn't seem to be such an important part of their social life. Additionally, the results for reading in Romanian and in English are surprisingly similar. Looking at the individual answers the largest variation is less than half a point (0.42) on the statement "I read to learn new information about topics that interest me." The students do this more in Romanian than in English. The sharpest difference in favour of English was the statement "I always do my reading work exactly as the teacher wants it." This makes some sense because students are more extrinsically motivated in English and therefore more prone to following the instructions of the teacher. Another interesting difference was "I enjoy reading books about people in different countries", which the students enjoy doing in English more than Romanian (2.70 and 2.95 respectively). In spite of these interesting differences, none of the scores were even half a point different for reading in English or in Romanian.

It should be noted that some students (at least seven) either only partially filled out the form or simply circled "1" for every statement. These surveys were not included in the study. The circling of "1" for every question, however, seems to be an attempt to send a message. The message seems to be quite negative and it is unlikely that these students have any motivation to read at all. The pedagogical implication is that when students say they don't like reading, they may not be speaking on behalf of the whole class. However, if a class think they can get out of a difficult assignment, they may back up the complainer. In other words, if a teacher refuses to back on a reading assignment, many students may secretly thank that teacher. Of course, teachers must make their own decisions in their classrooms working democratically.

Even if Romanian students are clearly motivated to read, this motivation does not ensure success. This study could not support motivation as a strong predictor of reading comprehension scores. However, it seems perilous to ignore motivation and not attempt to motivate students at all. EFL students are often motivated by thinking that English is instrumental, as the *lingua franca*. This extrinsic motivation can be quite powerful and teachers may do well to remind students of career prospects and lifestyle due to learning English. The final message is that teachers should remain focused on developing communicative competence and build in motivation components whenever possible.

10. Limitations

This study was limited to only one school in an EFL environment. Additionally, the surveys were given at the end of the first semester, when students were potentially feeling test fatigue and looking forward to the semester break. They may not have focused on the survey and results given at another time may yield very different scores. This study also focused on only one age group in a school that is known for teaching English at high levels of performance. Other age groups from other schools may respond very differently. The lack of research in this area was also a problem. It was difficult to generate hypotheses and develop a strong theoretical framework. It is the strong desire of the author of this paper that more research in this important area be done and published for all to share.

Bibliography

1. Anderson, R. C., Freebody, P. (1979). Vocabulary Knowledge. *Technical Report No*. 136. Urbana, Il., USA: Center for the Study of Reading.
2. Bas, G. (2012). Reading Attitudes of High School Students: An Analysis from Different Variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 47-58.
3. Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 40, 222-251.
4. Damber, U., Samuelsson, S., Taube, K. (2012). Differences between Overachieving and Underachieving Classes in Reading: Teacher, Classroom and Student Characteristics. *Journal of Early Childhood Literacy*, 339 366.
5. Dhanapala, K. V. (2008). Motivation and L2 Reading Behaviors of University Students in Japan and Sri Lanka. *Journal of International development and cooperation*, 1-11.
6. Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, Orientation, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. *Language Learning* 53, 3-32.
7. Gardner , R., and Lambert, W. (1959). Motivational Variables in Second Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 266-272.
8. Gough, P., Tunmer, W. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7: 6, 6-10.
9. Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
10. Guilloteaux, M., and Dörnyei, Z. (2008). Motivating Language Learners: A Classromm-oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation. *TESOL Quarterly*, 55-77.
11. Harris, D. (2009). Establishing an L2 Reading Motivation Framework for Tertiary Education. In D. Anderson and M. McGuire, (Eds.). *Cultivating Real Readers*. Dubai: HCT Press, 111-120.
12. Kachru, B. B. (1992). World Englishes: Approaches, Issues and Resources. *Language Teaching*, 1-14.
13. Martohardjono, G., Otheguy, R., Gabriele, A., de Goeas-Malone, M., Szupica-Pyrzanowski, M., Troseth, E., Schutzman, Z. (2005). The Role of Syntax in Reading Comprehension: A Study of Bilingual Readers. *International Symposium on Bilingualism*. Somerville: Cascadilla Press, 1522-1544.
14. Mori, S. (2002). Redefining Motivation to Read in a Foreign Language. *Reading in a Foreign Language*, 14, 91-110.
15. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 54-67.
16. Shankweiler, D., Crain, S. (1986). *Syntactic Complexity and Reading Acquisition*. Hillsdale, NJ: Haskins Laboratories.
17. Shiotsu, T., Weir, C. (2007). The Relative Significance of Syntactic Knowledge and Vocabulary Breadth in the Prediction of Reading Comprehension Test Performance. *Language Testing*, 99–128.
18. Stein, C., Cairns, H., Zurif, E. (1984). Sentence Comprehension Limitations Related to Syntactic Deficits in Reading-Disabled Children. *Applied Psycholinguistics*, 305-322.
19. Wang, J., Guthrie, J. (2004). Modeling The Effects of Intrinsic Motivation, Amount of Reading, and Past Achievement on Text Comprehension between U.S. and Chinese Students. *Reading Research Quarterly*, 162-186.
20. Wigfeild, A., Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology,* 89:3, 420-432.
21. Wigfield, A., Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 68-81.
22. Zimmerman, C. B. (2008). *Word Knowledge: A Vocabulary Teacher's Handbook*. New York: Oxford University Press.

THE IMPORTANCE OF USING THE COMPUTER IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH
IMPORTANŢA UTILIZĂRII CALCULATORULUI ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE

Profesor IULIA CRISTINA COTEA
Liceul Teoretic „Henri Coandă”, Craiova, Dolj

Abstract
The use of computers in the process of teaching and learning has evolved throughout the years, and has become revolutionary in changing the way we teach and learn. Our classrooms should no longer be confined to four walls and a few teachers who are considered to be experts in knowledge. Our classrooms need to keep up with a changing society and a new world that is dependent on technology. As students graduate, they need the technological skills needed to thrive in a world in which technology sets the pace.
It is, therefore, the purpose of this article to draw attention to the importance of using computers within the school system in order to produce functional citizens who have the skills to gain profitable employment. The new era assigns new challenges and duties on the modern teacher. The tradition of English teaching has been dramatically changed with the remarkable aid of technology. Technology provides so many options as making teaching interesting and also making teaching more productive in terms of improvements. Technology is one of the most significant drivers of both social and linguistic change.
Key words: *technological skills, productive teaching*

Rezumat
Utilizarea calculatoarelor în procesul de predare și învățare a evoluat de-a lungul anilor și a devenit revoluționar în schimbarea modul în care predîm si de învățăm. Sălile noastre de clasă nu ar trebui să mai fie limitate la patru pereți și câțiva profesori care sunt considerați experți în cunoaștere. Sălile noastre de clasă trebuie să țină pasul cu o societate în schimbare și o lume nouă, care este dependentă de tehnologie. Pe măsură ce elevii devin absolvenți, ei au nevoie de abilități tehnologice necesare pentru a prospera într-o lume în care tehnologia stabilește ritmul.
Prin urmare, scopul acestui articol este de a atrage atenția asupra importanței utilizării calculatoarelor în cadrul sistemului de învățământ pentru a produce cetățeni funcționali care au abilități de a obține locuri de muncă profitabile. Noua eră atribuie noi provocări și responsabilități profesorului modern. Tradiția de predare a limbii engleze a fost modificată drastic odată cu intrarea remarcabila a tehnologiei în lumea noastră. Tehnologia oferă atât de multe opțiuni, făcând predarea mai interesantă și, de asemenea mai productivă prin prisma îmbunătățirilor aduse procesului de predare.Tehnologia este unul dintre cei mai importanți factori ai schimbării, atât sociale cât și lingvistice.
Cuvinte cheie: *competențe tehnologice, predare productivă*

1. Brief introduction

The use of computers in the process of teaching and learning has evolved throughout the years, and has become revolutionary in changing the way we teach and learn. Our classrooms should no longer be confined to four walls and a few teachers who are considered to be experts in knowledge. Our classrooms need to keep up with a changing society and a new world that is dependent on technology. As students graduate, they need the technological skills needed to thrive in a world in which technology sets the pace. Society expects the school system to produce functional citizens who have the skills to gain profitable employment, and not be a drain on the system. The new era assigns new challenges and duties on the modern teacher. The tradition of English teaching has been drastically changed with the remarkable entry of technology. Technology provides so many options as making teaching interesting and also making teaching more productive in terms of improvements. Technology is one of the most significant drivers of both social and linguistic change.

2. The role of computers in education

Computers have changed the way we work, be it in any profession. Therefore, it is only natural that the role of computers in education has been given a lot of importance in recent years. Computers play a vital role in every field. They aid industrial processes, they find application in medicine; they are the reason why software industries developed and flourished and they play an important role in education. This is also why the education system has made computer education a part of school curriculum. Considering the use of computer technology is almost every sphere of life, it is important for everyone to have at least the basic knowledge of using computers. Computer technology has had a deep impact on the education sector. Thanks to computers, imparting education has become easier and much more interesting than before. Owing to memory capacities of computers, large chunks of data can be stored in them. They enable quick processing of data with very less or no chances of errors in processing. Networked computers aid quick communication and enable web access. Storing documents on computers in the form of soft copies instead of hard ones, helps save paper. The advantages of computers in education primarily include:

- Storage of information;
- Quick data processing;
- Audio-visual aids in teaching;

- Better presentation of information;
- Access to the Internet;
- Quick communication between students, teachers and parents.

Computer teaching plays a key role in the modern education system. Students find it easier to refer to the Internet than searching for information in printed books. The process of learning has gone beyond learning from prescribed textbooks. Internet is a much larger and easier-to-access storehouse of information. When it comes to storing retrieved information, it is easier done on computers than maintaining hand-written notes.

Online education has revolutionized the education industry. Computer technology has made the dream of distance learning a reality. Education is no longer limited to classrooms. It has reached far and wide, thanks to computers. Physically distant locations have come closer due to Internet accessibility. So, even if students and teachers are not in the same premises, they can very well communicate with one another. There are many online educational courses, whereby students are not required to attend classes or be physically present for lectures. They can learn from the comfort of their homes and adjust timings as per their convenience. Computers facilitate effective presentation of information. Presentation software like PowerPoint and animation software like Flash among others can be of great help to teachers while delivering lectures. Computers facilitate audio-visual representation of information, thus making the process of learning interactive and interesting. Computer-aided teaching adds a fun element to education. Teachers hardly use chalk and board today. They bring presentations on a flash drive, plug it in to a computer in the classroom, and the teaching begins. There's colour, there's sound, there's movement - the same old information comes forth in a different way and learning becomes fun. The otherwise not-so-interesting lessons become interesting due to audio-visual effects. Due to the visual aid, difficult subjects can be explained in better ways. Things become easier to follow, thanks to the use of computers in education.

The Internet is, undoubtedly, integrated to education. As it is wide database, it can be harnessed for retrieval of information on a variety of subjects. The Internet can be used to refer to information on different subjects. Both teachers and students benefit from the Internet. Teachers can refer to it for additional information and references on the topics to be taught. Students can refer to web sources for additional information on subjects of their interest. The Internet helps teachers set test papers, frame questions for home task assignments and decide project topics. Teachers can use web sources for ideas on extracurricular activities.

Computers enable storage of data in the electronic format, thereby saving paper. Memory capacities of computer storage devices are in gigabytes. This enables them to store huge chunks of data. Moreover, these devices are compact. They occupy very less space, yet store large amounts of data. Both teachers and students benefit from the use of computer technology. Presentations, notes and test papers can be stored and transferred easily over computer storage devices. Similarly, students can submit homework and assignments as soft copies. The process becomes paperless, thus saving paper. Plus, the electronic format makes data storage more durable. Electronically erasable memory devices can be used repeatedly. They offer robust storage of data and reliable data retrieval.

This was about the role of computers in education. But we know, it's not just the education sector which computers have impacted. They are of great use in every field. Today, a life without computers is unimaginable. This underlines the importance of computer education. Knowledge of computers can propel one's career in the right direction. Computers are a part of almost every industry today. They are no longer limited any specific field. They are used in networking, for information access and data storage and also in the processing and presentation of information

In the context of the rapid development of science and technology, the emerging and developing of multimedia technology and its application to teaching, featuring audio, visual, animation effects comes into full play in English class teaching and sets a favourable platform for reform and exploration on English teaching model in the new era. It's proved that multimedia technology plays a positive role in promoting activities and initiatives of student and teaching effect in English class. Technological innovations have gone hand – inhand with the growth of English and are changing the way in which we communicate. It is fair to assert that the growth of the internet has facilitated the growth of the English language and that this has occurred at a time when computers are no longer the exclusive domains of the dedicated few, but rather available to many.

3. Conclusion

The use of Internet has brought many changes in English teaching. The contemporary students are upgrading their knowledge by surfing on the net a lot. If the teacher is able to share something new and inspiring, students would pay more attention and concentration to English. Mp3 players play a great tool in keeping the audio scripts of any important matters. One can get back these things any moment. Sharing of important ideas through community services would enhance teachers one more level up. Innumerable English learning videos are available through well-known search engines and websites.

Bibliography

1. Beatty, K. (2003). *Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning* (*Applied Linguistics in Action*). New York: Pearson ESL.
2. Boswood, T. (1997). *New Ways of Using Computers in Language Teaching* (New Ways in *TESOL* Series II). California: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
3. Brierley, B. (1991). *Computers as a Tool in Language Teaching*. New York: Ellis Horwood.
4. Chapelle, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Dudeney, G. (2000). *The Internet and the Language Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.
6. Dudeney, G., Hockly, N. (2007). *How to Teach English with Technology.*Harlow: Pearson.

FORMAREA COMPETENŢELOR PROFESIONALE PRIN VALORIFICAREA TRANSDISCIPLINARITĂŢII
PROFESSIONAL SKILLS TRAINING BY DEVELOPING TRANSDISCIPLINARITY

Profesor ILEANA DOGARU
Colegiul „Ştefan Odobleja”, Craiova, Dolj

Rezumat

Competenţele sunt definite ca ansambluri integrative de cunoştinţe, deprinderi, motivaţii şi atitudini care mijlocesc comportamentul profesional şi garantează acţiunea expertă în domenii şi în contexte specifice de activitate. Competenţa profesională reprezintă capacitatea de a realiza activităţile cerute la locul de muncă la nivelul calitativ specificat în standardul ocupaţional.

Perspectiva transdisciplinară se referă la exercitarea proceselor de explorare a realităţii, îndeosebi a fenomenelor şi proceselor de mare complexitate, astfel încât prin coordonarea cercetărilor să se acceadă în cele din urmă la definirea unor domenii noi ale cunoaşterii. Din confruntarea dintre discipline, a fenomenelor şi proceselor complexe, transdiciplinaritatea face să apară noi puncte de intersecţie dintre discipline şi noi rezultate. Aceasta ne oferă o nouă viziune şi interpretare despre educaţie şi cunoaştere, despre lume, cultură. Ne dă posibilitatea unei noi viziuni asupra realităţii. Transdisciplinaritatea nu presupune elaborarea unei superdiscipline, ci să realizeze punţi de legătură între discipline. Au fost identificate elemente ale transdisciplinarităţii: a comunica (recepţie); a comunica (emisie); a reacţiona la mediul înconjurător; a traduce, a se adapta, a prevedea, a învăţa, a decide, a alege, a aprecia, a examina acţiunea, a acţiona, a aplica, a rezolva probleme, a crea, a transforma, a organiza, a conduce, a explica, a abstrage, a dovedi şi apropiindu-se prin aceasta de ceea ce noi numim astăzi competenţe transdisciplinare.

Lucrarea de faţă propune abordarea metodelor de predare a disciplinelor tehnice din învăţământul profesional din perspectivă transdisciplinară.

Cuvinte cheie: *transdisciplinaritate, competenţe, cunoştinţe, standard*

Abstract

Competencies are defined as assemblies of integrative knowledge, skills, motivations and attitudes that generate the professional behavior and ensures high-quality activities in specific contexts. Professional competence is the ability to meet the requirements at work at the specified quality level in the occupational standard.

The transdisciplinary perspective implies the process of exploring the reality, especially high complex phenomena so that by coordinating different research projects to eventually define new areas of knowledge. Transdisciplinarity creates new points of intersection between disciplines and new results by studing the confrontation between disciplines, complex phenomena and processes. This gives us a new vision on education, knowledge, culture and on the world around us. It brings us a new perspective on reality. Transdisciplinarity does not require the establishment of a superdiscipline but builts bridges between disciplines. Some phases of transdisciplinarity were identified: communication (reception); communication (broadcasting); reacting to the environment; translate, adapt, anticipate, learn, decide, choose, appreciate, act, apply, solve problems, create, convert, organize, explain, abstract, prove. The present paper introduces some approaches for teaching technical subjects in the vocational education system from a transdisciplinary point of view.

Key words: *transdisciplinary, skills, knowledge, standard*

Competenţa are o dimensiune obiectiv-socială şi alta subiectiv-profesională. Dimensiunea obiectiv-socială se referă la faptul că o competenţă specifică presupune anumite cunoştinţe şi abilităţi valide, în raport cu criteriile de calitate ale competenţei. Din acest punct de vedere, formarea competenţei depinde de controlul riguros ştiinţific al cunoştinţelor şi structurilor operatorii intrinseci competenţei. Acestea sunt specifice locului de muncă. Dimensiunea subiectiv-profesională vizează capacitatea persoanei de a selecţiona, combina şi utiliza adecvat cunoştinţe şi abilităţi, în vederea realizării cu succes a unei sarcini de învăţare sau profesionale, potrivit unor criterii calitative date.

Dacă situaţiile profesionale/învăţare ar fi absolut identice, atunci dimensiunea obiectiv-socială ar fi suficientă pentru manifestarea competenţei.

Datorită dinamicii situaţiilor profesionale, cu diferite grade de impredictibilitate, omul va trebui să articuleze în noi combinaţii sau să creeze noi proceduri de rezolvare a situaţiilor cu care se confruntă.

În formarea unei competenţe, ar trebui luaţi în considerare toţi cei 6 factori: cunoştinţe, abilităţi, trăsături de personalitate, context, sarcină, grad de autonomie si responsabilitate precum şi interacţiunile lor funcţionale (Figura 1).

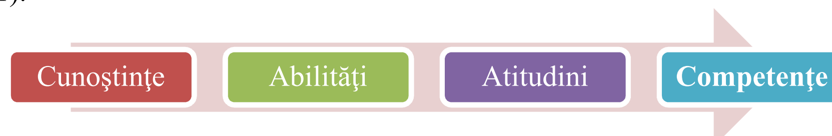


Figura 1. Definiția competenței

Programele de formare ar trebui să promoveze conţinuturi şi abilităţi relevante pentru rolurile şi sarcinile de învăţare/ profesionale, valorificând potenţialul personal şi experienţa anterioară de învăţare sau profesională a fiecărui participant. Formarea competenţelor ar trebui să aibă un caracter stadial: de la control şi asistenţă sistematică acordată pentru valorificarea competenţei, la stadiul autoconducerii şi al conducerii altor persoane (Potolea, Toma, 2010).

Psihologii au abordat problemele legate de accepţiunea termenilor de inter/pluri/multi şi transdisciplinaritate, în legătură cu organizarea conţinuturilor învăţământului, definindu-le ca etape şi necesităţi ale integrării curriculare (abordarea integrată, cross-curriculară, abordarea modulară), propunând o viziune holistică, constructivistă şi instrumentală, pe când savanţii Centrului Internaţional de Cercetări şi Studii Transdisciplinare (CIRET) definesc transdisciplinaritatea, din perspectiva unei filosofii a ştiinţei, ca pe o nouă viziune asupra Lumii, asupra Naturii şi asupra Realităţii, înţelegând prin inter/pluri şi prinmultidisciplinaritate forme, grade de potenţializare şi actualizare ale transdisciplinarităţii (Petrescu, 2011, p. 12).

„Transdisciplinaritatea priveşte – aşa cum indică prefixul «trans» – ceea ce se află în acelaşi timp şi între discipline, şi înăuntrul diverselor discipline, şi dincolo de orice disciplină. Finalitatea ei este înţelegerea lumii prezente, unul dintre imperativele ei fiind unitatea cunoaşterii.” (Nicolescu, 2007).

Perspectiva transdisciplinară se referă la exercitarea proceselor de explorare a realităţii, îndeosebi a fenomenelor şi proceselor de mare complexitate, astfel încât prin coordonarea cercetărilor să se acceadă în cele din urmă la definirea unor domenii noi ale cunoaşterii.

Din confruntarea dintre discipline, a fenomenelor şi proceselor complexe, transdiciplinaritatea face să apară noi puncte de intersecţie dintre discipline şi noi rezultate.

Aceasta ne oferă o nouă viziune şi interpretare despre educaţie şi cunoaştere, despre lume, cultură. Ne dă posibilitatea unei noi viziuni asupra „Naturii şi Realităţii”. Transdisciplinaritatea nu presupune elaborarea unei superdiscipline şi nici înfiinţarea de noi catedre, departamente şi obiecte de învăţământ, ci să realizeze punţi de legătură între discipline la ceea ce au în comun (Văideanu, Neculau, 1986).

Nevoia de schimbare a demersurilor de predare-învăţare-evaluare ţine nu doar de sensul actual al schimbărilor la nivel de sistem, ci este urmarea firească a mai multor opţiuni referitoare la conţinutul obiectelor de studiu, la învăţare şi strategiile sale de realizare, dar şi la rezultatele generale ale educaţiei formale.

Abordarea integrată a curriculumului presupune stabilirea unei relaţii biunivoce de învăţare între cei doi parteneri educabil – educator şi care se materializează în:
• estimarea timpului necesar parcurgerii temei;
• alegerea metodelor de învăţare în concordanţă cu specificul temei şi cu particularităţile elevilor;
• identificarea resurselor utilizabile;
• documentarea prealabilă în legătură de specificul temei;
• cooperarea profesor - elev pe tot parcursul derulării temei;
• esenţializarea concluziilor şi stabilirea relevanţei temei pentru viaţa reală (Petrescu, 2011, p. 12).

Proiect didactic. Misterele şirului Fibonacci

Secvenţa numerelor lui Fibonacci a fascinat de-a lungul istoriei pe foarte mulţi oameni de ştiinţă, matematicieni, fizicieni, biologi, şi, continuă să o facă chiar şi în prezent.

Din punct de vedere al profesorului de matematică, conceptul de număr trebuie explicat elevului ca element pe care să îl folosească la diferite calcule, iar pentru cei mai mulţi, matematica devine un instrument al minţii prin care oamenii îşi rezolvă problemele practice.

Prin proiectul propus se va evidenţia rolul dialogului disciplinelor în captarea atenţiei elevilor şi deschiderea acestora către cunoaştere, interes, descoperire de lucruri logice pe care un le ştiau.

Vor fi fascinaţi de legătura, dintre şirul lui Fibonacci studiat la disciplina matematică şi efectul acestuia în studiul altor discipline precum biologia, informatica, limba şi literatura română, geografia.

Competenţele vizate: Identificarea unor date din mediul înconjurător, corelarea şi valorificarea acestora în contexte diferite; Rezolvarea de probleme şi situaţii-problemă, utilizând concepte şi metode specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii; Utilizarea tehnologiei informaţiei şi a comunicaţiilor în dezvoltarea de proiecte; Folosirea eficientă a comunicării şi a limbajului de specialitate în organizarea şi în prelucrarea datelor de tip calitativ, structural şi contextual; Aplicarea concretă de algoritmi şi concepte matematice şi generalizarea utilizării acestora; Prelucrarea datelor în enunţuri matematice regăsite în exemple reale; Descoperirea de strategii de optimizare a soluţiilor; Exprimarea de strategii matematice în limbaj formal şi cotidian pentru rezolvarea de probleme.

Valorile şi atitudinile vizate: Disponibilitatea de a considera ipotezele ca enunţuri care trebuie verificate (testate); Receptivitate şi flexibilitate pentru aplicarea cunoştinţelor ştiinţifice în viaţa cotidiană.

Modalităţi de clarificare a conţinutului proiectului, cu accent pe Decelarea conţinuturilor, Dimensiunea temporală, Elaborarea structurii interne a temei (harta conceptuală, figura 2).

Metode de predare utilizate: Brainstorming, brainwriting; Reţeaua de discuţii şi dezbaterea; Experimentul.

Variante pentru organizarea clasei: întreaga clasă sau pe grupe de elevi care au discuţii colective şi apoi finale, pe clasă; fiecare elev primeşte sarcina să studieze cazul, prezentând apoi concluziile la care a ajuns; elevii pot să primească diferite cazuri pe tema dată, spre cercetare.

Tema: *Misterele şirului Fibonacci*

La această temă, activităţile pot să fie extrem de diverse, de la rezolvarea de probleme de matematică, informatică până la prezentarea unor opere de artă, din patrimoniul universal, ce conţin proporţia de aur, la ascultarea unor opere muzicale (sau fragmente) ce sunt elaborate respectând proporţia de aur. Este un bun pretext de a aborda „altfel" matematica şi de a familiariza elevii cu aplicaţiile şirului lui Fibonacci la lecţiile de biologie, de geografie, istorie şi limba şi literatura română.

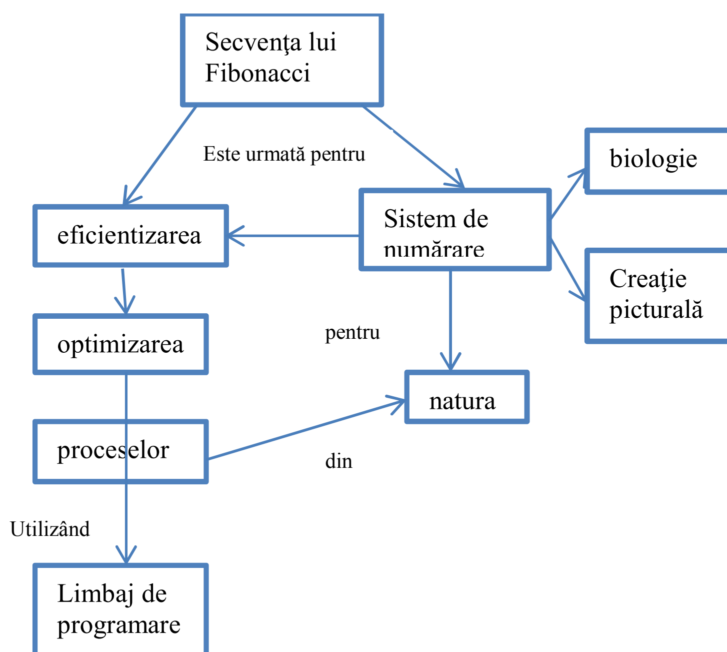


Figura 2. Harta conceptuală

Resursele: Laborator informatică cu Internet , video-proiector, atlase, enciclopedii.

Activitatea 1: După prezentarea unor date despre viaţa şi activitatea lui Leonardo Pisano Fibonacci (care poate fi făcută de către profesor sau de către un elev/grup de elevi după o documentare prealabilă), li se prezintă elevilor şirul lui Fibonacci învăţat la matematică.

Activitatea 2: Colectarea, selectarea şi prezentarea de informaţii din diverse surse despre aplicaţiile interdisciplinare ale şirului lui Fibonacci.

Descrierea activităţii: Activitatea poate fi una de grup, 3-4 elevi având de elaborat şi prezentat câte un referat pe o temă dată: Numărul de aur; Raportul de aur; Secțiunea de aur, Numerele Fibonacci în natură; Dreptunghiuri şi spirale Fibonacci; Fibonacci şi corpul uman; Numerele Fibonacci şi proporţia divină.

Aplicaţiile numărului de aur, de fapt ale raportului ca atare, se regăsesc la punerea în proporţie a lucrărilor în arhitectură, pictură, sculptură, estetică şi artă în general, ceea ce confirmă interesul manifestat de-a lungul timpului pentru acest număr. Proporţia divină a condus la construirea *Dreptunghiului de aur*, în care raportul laturilor este egal cu numărul de aur. Acest tip de dreptunghi este considerat ca fiind deosebit de estetic şi ca urmare a fost şi este intens utilizat în arhitectură şi artă. Spre exemplu se consideră că faţa Giocondei lui Leonardo da Vinci se încadrează într-un astfel de dreptunghi, iar în construcţia Parthenonului din Atena se regăsesc cel puţin două astfel de dreptunghiuri.

În ultimul timp, s-a încercat o extindere a seriei numerelor de aur în spaţiul cu trei şi chiar mai multe dimensiuni. Astfel, din punct de vedere tridimensional se poate vorbi de *volumul de aur*, care defineşte un paralelipiped în care raportul dintre lungime şi înălţime este egal cu raportul dintre înălţime şi lăţime, acest raport ξ, numindu-se *numărul de aur 3D*. De fapt în acest paralelipiped, armonia constă în faptul că înălţimea este medie geometrică între lungime şi lăţime, ceea ce conferă structurii o unitate specială.

Numărul de aur este căutat în cele mai diverse şi neaşteptate situaţii, spre exemplu unii încearcă să găsească o explicaţie din acest punct de vedere chiar şi pentru factorul de conversie 1,609, foarte apropiat de *phi*, care apare la transformarea distanţelor din mile în kilometri.

În acelaşi timp, numerele Fibonacci apar în numeroase probleme de ştiinţă, pornind de la fizica clasică, chimie, matematică, până la cele mai moderne domenii ale cunoaşterii (sinergetica, teoria fractalilor, teoria haosului, în calculatoarele neuronale şi automatele celulare), sunt utilizate în generatorii pseudoaleatori de numere, precum şi în diverse procedee şi metode de optimizare. Ele se regăsesc în analiza algoritmului lui Euclid de determinare a celui mai mare divizor comun a două numere întregi, în rezolvarea problemei lui Hilbert, în teorema lui Zeckendorf, etc.

În muzică, numerele Fibonacci se utilizează, deseori, pentru realizarea acordajelor. Se crede că lucrarea *Muzică pentru instrumente de coarde, percuţie şi celestă*, a lui Bèla Bártok a fost structurată utilizând numerele Fibonacci (Petrescu, 2011, p. 12).

Viitorul şi nevoia de cunoaştere şi înţelegere a oamenilor s-ar putea să confere acestor numere unice, noi aplicaţii şi interpretări, ajungând poate chiar şi pe terenul incert al fenomenelor paranormale.

Activitatea 3. Evaluare: Evaluarea cu ajutorul calculatorului; Alte metode de evaluare: observarea; fişa de evaluare, referatul, portofoliul.

Fiecare elev va prezenta propriul portofoliu, care va conține, pe lângă documentele furnizate în cadrul lecţiilor, şi alte materiale precum diferite aplicaţii (afiş, prezentare PowerPoint etc.), fotografii realizate în timpul lucrului la proiect, alte materiale care să indice faptul că scopul proiectului a fost atins.

Învăţări anterioare: Pentru unitatea de învăţare elevii trebuie să aibă următoarele aptitudini şi capacităţi de învăţare: Cunoştinţe despre şiruri; Aptitudini – abilităţi de informare şi media, abilităţi de comunicare, abilităţi de utilizare a tehnologiei (Internet pentru documentare, Word – descrierea temei şi gruparea datelor, Power Point – prezentarea portofoliului final al grupei).

Învăţarea din afara şcolii: Elevii trebuie să aibă cunoștințe de cultură generală, pe care și le pot însuși din vizionare de documentare, studiu la bibliotecă, vizite la muzee.

Învăţări viitoare: Se stabilesc strategiile didactice, astfel încât toţi elevii să fie activi, orele să nu mai fie monotone; Implicare platformă de învățare AEL.

Un conţinut şcolar proiectat, elaborat şi utilizat în manieră transdisciplinară corespunde mult mai bine realităţii prezentate, conducând la o înţelegere cât mai bună şi unitară din partea elevilor.

Se dezvoltă la elevi: Atitudinea pozitivă, motivantă – realism, interes pentru învăţare, toleranţă pentru informaţii contradictorii, atitudine pozitivă faţă de performanţele personale; Abilităţi pragmatice – iniţiativă personală, capacitate de concentrare, orientarea acţiunilor spre rezolvarea sarcinii, deprinderi de muncă.

Pentru a găsi noi informaţii, elevii vor fi încurajaţi să utilizeze inclusiv surse de documentare în limbile străine studiate. Astfel, creşte valoarea practică a studiului limbilor străine şi sunt oferite elevilor noi modalităţi de exersare a utilizării acestora.

Aportul fiecărei discipline nu trebuie să se constituie în ceea ce este specific disciplinelor, ci prin ceea ce au acestea în comun, elemente transferabile, elemente care asigură caracterul general. În acest fel, prin educaţia, în care curriculumul depăşeşte barierele unei singure discipline, se vor forma competenţele specifice, dar şi transferabile, necesare dezvoltării personale a elevului (competenţa de a învăţa să înveţe, competenţe sociale, metodologice). Pe baza unei astfel de educaţii deschise şi flexibile se poate realiza specializarea profundă prin formarea unor competenţe generale durabile în timp.

Bibliografie

1. ***Proiect „Proces educaţional optimizat în viziunea competenţelor societăţii cunoaşterii". (2011). *Ghid metodologic de aplicare la clasă a curriculumului integrat, inter- şi transdisciplinar, pentru domeniile ştiinţific şi umanist*, disponibil on-line la http://transdisciplinar.pmu.ro.
2. *** Şirul lui Fibonacci. Disponibil: http://www-history.mcs.st-andrews.ac.uk/Biographies/Fibonacci.html
3. Nicolescu, B. (2007). *Transdisciplinaritatea: Manifest*. Iaşi: Editura Junimea.
4. Nicolescu, B., Stavinschi, M. (2011). *Transdisciplinary studies*. Science, Spirituality, Society. Bucureşti: Editura Curtea Veche, disponibil on-line la http://www.it4s.ro/T4S.htm.
5. Potolea, D., Toma, S. (2010)*. " Competenţa": concept şi implicaţii pentru programele de formare a adulţilor*, în A III-a Conferinţă Naţională de Educaţie a Adulţilor, desfăşurată la Timişoara, între 19 – 21 martie 2010, disponibil on-line la http://www.irea.ro/ro/images/prezentari/irea_steliana.ppt.
6. Văideanu, G., Neculau, A. (1986). Noile educaţii. *Buletinul Cabinetului pedagogic*, Universitatea „A.I. Cuza", Iaşi.

STRATEGII DIDACTICE IMPLEMENTATE DE POPORUL EVREU ÎN VECHIUL ŞI NOUL TESTAMENT
TEACHING STRATEGIES IMPLEMENTED BY THE JEWS IN THE NEW AND OLD TESTAMENT

Profesor STELUŢA GEICĂ
Şcoala Gimnazială „Sfântul Nicolae" Târgu Jiu, Gorj

Rezumat
Cărţile Vechiului Testament constituie un îndreptar moral-educativ de căpătâi pentru toate timpurile, deoarece abundă de sugestii şi principii educative. Dacă în Vechiul Testament, strategiile didactice sunt descoperite de Dumnezeu prin profeţi, în Noul Testament, prin Logosul înomenit, Chipul Învățătorului suprem, care prin activitatea Sa, a arătat scopul primordial al existenţei omului în lume: desăvârşirea creştină. Pedagogul Suprem, Iisus Hristos, a îmbinat perfect toate tehnicile şi procedeele didactice potrivite cunoştinţelor şi individualităţilor ascultătorilor Săi.
Cuvinte cheie: *Vechiul Testament, Noul Testament, strategii didactice*

Abstract
Old Testament books are an important moral and educational guide for every time, because it is ful of suggestions and educational principles. If in the Old Testament, the teaching strategies are revealed by God through the prophets, in the New Testament, through the Word of God incarnate, the supreme Teacher's Image, which in his activity, revealed the primary purpose of human existence in the world: christian perfection. Supreme educator, Jesus Christ, has blended perfectly all the techniques and procedures of teaching, suitable for His followers knowledge and personalities.
Keywords: *Old Testament, New Testament, teaching strategies*

Cărţile Vechiului Testament constituie un îndreptar moral-educativ de căpătâi pentru toate timpurile, deoarece abundă de sugestii şi principii educative. „Bogata înţelepciune cuprinsă în maximele acestor cărţi este o ipostază semnificativă a patrimoniului omenesc universal valabil[1]". Potrivit cărţilor vetero-testamentare, rolul preponderant în educaţie îl deţine familia. O familie numeroasă în Vechiul Testament era considerată în acea perioadă un dar divin: „căuta-voi spre voi şi va voi binecuvânta, veţi avea copii, va voi înmulţii şi voi fi statornic în legământul Meu cu voi" (Leviticul XXVI, 9); „şi vei fi binecuvântat mai mult decât toate popoarele şi nu se va afla sterp sau stearpă nici între ai tăi, nici între dobitoacele tale" (Deuteronomul VII, 14); ori „Domnul Dumnezeul tău îţi va da belşug în toate bunătăţile, în rodul pântecelui tău" (Deuteronomul XXVIII, 11).

Îngrijirea copiilor până la 5 ani era asigurată de către mamă, apoi băieţii erau instruiţi de tată sau de educator -Omen. Procesul de instruire consta în iniţierea copiilor în scriere şi citire, pentru a putea citi legea din cărţile sfinte, pentru a cunoaşte poruncile date de Dumnezeu. După legea mozaică, educaţia are un rol hotărâtor în formarea caracterului copilului şi educatorul trebuie să fie aspru în această privinţă „cine cruţă toiagul său, îşi urăşte copilul, iar cel care îl iubeşte îl ceartă la vreme." (Pilde lui Solomon XIII, 24). Chiar şi în vremea când evreii erau robiţi, ei căutau un educator, după lege, pentru copii lor. Spre exemplu, în vremea când evreii erau asupriţi de filisteni (I Regi I, 7), iar centrul religios era la Silo, Ana s-a rugat lui Dumnezeu să-i dea un copil de parte bărbătească. Rugăciunea i-a fost ascultată şi s-a născut Samuel, pe care l-a adus la Cortul Sfânt din Silo, încredinţându-l arhiereului Ali pentru educare. Ana va aduce rugăciuni de mulţumire şi laude lui Dumnezeu pentru copilul său. Asemenea exemple indică interesul deosebit acordat de părinţi educaţiei copiilor în perioada Vechiului Testament. Instruirea copiilor, realizată mai întâi în familie, era consolidată de educator. Pentru părinţii vetero-testamentari „a nu fi acordat asistenţă necesară pentru formarea copilului prin educaţie ar fi constituit o impietate faţă de Dumnezeu şi faţă de societate".

La Ierusalim, învăţarea şi explicarea Legii se făcea în porţile Templului, iar în afara Ierusalimului existau scoli pe lângă sinagogi, unde pedagogul preda la catedră, iar tinerii discipoli ascultau stând jos. Educaţia copiilor era strâns legată de religia mozaică, ei învăţau prin memorare legile pe care trebuiau să le respecte toată viaţa şi să-i înveţe la rândul lor pe proprii copii legea lui Dumnezeu. Copiii aveau obligaţia să îşi respecte părinţii, aşa cum şi părinţii respectau legile lui Dumnezeu. Însuşi întregul popor evreu era „fiul ales", moştenitor al lui Dumnezeu, iar precum poporul cădea uneori în păcat, greşind în fata Părintelui Său, aşa şi copiii evrei puteau greşi. Însă precum Dumnezeu îşi ceartă moştenitorul, pentru a se putea îndrepta şi pentru a-şi da seama că doar sub pronia „Celui ce este" ei se pot mântui, tot aşa şi copiii trebuie corijaţi,

[1]Cucoș, C. (1999). *Educația religioasă, repere teoretice și metodice*. Iași: Editura Polirom, p. 35

atunci când greşesc, pentru a putea deveni fii ai lui Dumnezeu şi pentru a se putea face moştenitorii Lui. Metoda educativă menţionată, cu predilecţie, în Vechiul Testament este exemplul părinţilor. Ei trebuiau să fie vigilenţi asupra concordanţei dintre cuvânt și faptă, „apelând chiar la aprecierea prin mustrare, atunci când realitatea conduitelor o impune[2]": „Mustră pe fiul tău şi el îţi va fi odihnă şi îţi va face plăcere sufletului tău" (Pildele lui Solomon XXIX, 17). Mustrarea părinţilor sau a pedagogilor deţinea puterea educativă în măsura în care avea un caracter constructiv, reparatoriu, de îndreptare şi nu incriminatoriu. Astfel, părinţii dezvoltau la copii virtuţile dreptăţii, bunăvoirii şi păcii.

Obiectivele morale sunt prezente în multe secvenţe ale cărţilor Vechiului Testament: Levitic, Numerii, Deutoronom, pildele lui Solomon, Psalmi, unde se găsesc cele mai multe reguli educative. „Textele biblice descoperă setul de valori prin care poate fi cunoscut Dumnezeu şi prin care omul poate să se cunoască pe sine spre a-şi conştientiza propriile valori[3]".

Principalul scop al educaţiei la vechii evrei era, pe de o parte, învăţarea Legii divine, iar pe de altă parte, respectarea Legii, în vederea aplicabilităţii acesteia în viaţa cotidiană. O educaţie temeinică se finaliza cu dobândirea înţelepciunii, aşa cum mărturiseşte împăratul Solomon, el însuşi cunoscut pentru înţelepciunea să: „Fericit este omul care a aflat înţelepciunea şi bărbatul care a dobândit pricepere. Căci, dobândirea ei este mai preţioasă decât pietrele scumpe, nici un rău nu i se poate împotrivi şi e bine-cunoscuta tuturor celor ce se apropie de ea" (Pildele lui Solomon III, 13-15). Astfel, înţelepciunea cea dobândită prin educaţie este uşa ce deschide spre împărăţia lui Dumnezeu: „Înţelepciunea este lumină şi neînserată şi cei care o iubesc o văd uşor şi cei ce o caută o găsesc... Începutul ei este pofta cea adevărată de învăţătură. Iar pofta de învăţătura are în sine iubirea, iar iubirea este paznica legilor ei, iar păzirea legilor ei este adeverirea nemuririi. Şi nemurirea ne face să fim aproape de Dumnezeu" (Înţelepciunea lui Solomon VI, 12-13, 17-19).

Principiile educaţiei sunt stricte, unde „regulile stipulate comportă evidente dimensiuni punitive[4]". Ascultarea şi cinstea cuvenită părinţilor de către copii constituie porunca lui Dumnezeu: „Cinsteşte pe tatăl tău şi pe mama ta, ca să-ţi fie ţie bine şi să trăieşti ani mulţi pe pământul pe care Domnul Dumnezeul tău ţi-l va da ţie" (Ieşirea XX, 12). Preţuirea celei de a V-a porunci a Decalogului constituia o garanţie a reuşitei dăinuirii poporului peste veacuri ca „popor ales". Astfel, scopul educaţiei israelite devine impropierea poruncilor divine, revelate prin Moise şi prooroci.

Raportul realizat între Dumnezeu şi om, pentru poporul ales, este asemănat cu cel dintre profesor şi elev, iar efectul pedagogic al scrierilor legii rodeşte în educarea moral-spirituală a omului, în întărirea voinţei sale de a se ridica la înălţimea voii lui Dumnezeu, la cunoaşterea şi îndeplinirea acesteia.

Dacă în Vechiul Testament strategiile didactice sunt descoperite de Dumnezeu prin profeţi, în Noul Testament, prin Logosul înomenit, Chipul Învăţătorului suprem, a arătat scopul primordial al existenţei omului în lume: desăvârşirea creştină. „În şi prin Hristos, pedagogia ca artă şi ştiinţă a educaţiei este eminamente lucrare divină[5]". Apostolii şi mulţimile I se adresau cu apelativul „Rabbi", căci Hristos s-a comportat ca un educator desăvârşit atât pentru adulţi, cât şi pentru copii. Îndemnul: „Lăsaţi copiii să vină la Mine şi nu-i opriţi, căci împărăţia lui Dumnezeu este a unora ca aceştia" (Luca XVII, 16) ne face cunoscut că cei mici, copiii sunt prototip al virtuţii pentru adulţi, deci copilul este cel căruia I se adresează în special, iar în general tuturor oamenilor, căci toţi sunt fiii sau copiii lui Dumnezeu, Tatăl Ceresc.

Învăţătorul suprem, Iisus Hristos, a îmbinat perfect toate tehnicile şi procedeele didactice potrivite cunoştinţelor şi individualităţilor ascultătorilor Săi. Ca Pedagog desăvârşit, operează cu categorii teleologice, cu principii, cu finalităţi, cu scopuri educaţionale şi, mai ales, cu plenitudinea Modelului. Modelul va funcţiona ca o culme de referinţă pentru cei ce tind să şi-L impropieze, atât cât este omeneşte posibil, pentru regăsirea devenirii autentice a celor ce-L urmează. „Modelul formativ hristic rezonează atât cu pornirile metafizice ale omului, de ascensiune infinită către zările perfecţiunii exemplare, cât şi cu dorinţa firească de autoîmplinire în limitele înguste, determinate ale unui mundan imperfect, dar perfectibil[6]". Acest Model concret al educaţiei creştine vizează idealul educaţional. Idealul educaţiei creştine urmăreşte „valorificarea şi desăvârşirea potenţialului uman, în vederea formării unei personalităţi armonioase şi creatoare, capabile să exercite roluri cu care societatea o investeşte[7]". Idealul la care se ajunge prin strategia didactică a lui Hristos este personalitatea creştină, îndumnezeirea după har. Lucrarea învăţătoreasca a Mântuitorului are drept finalitate a educaţiei perfecţionarea omului în sfinţenie prin iubire.

---

[2] Ibidem, p. 36
[3] Holbea, G., Opriş, D., Opriş, M., Jambore, D. (2010). *Apostolat educaţional. Ora de religie – cunoaştere şi devenire spiritual.* Bucureşti: Editura Basilica, p. 28
[4] Cucoş, *op.cit.*, p.36
[5] Timiş, V. (2004). *Misiunea Bisericii si Educatia.* Cluj-Napoca: Editura Presa Universitara Clujeana, p. 14
[6] Cucoş, C. *op. cit.,* p. 36
[7] Danciu, A. (2005). *Metodica predării Religiei.* Craiova: Editura "Gheorghe Alexandru", p. 27

Principiul de bază al personalităţii creştine a omului, a elevului, este cel moral. Principiile de educaţie şi cunoaştere desăvârşită sunt aşa cum ne arată în pildele Sale: de la concret la abstract, de la simplu la complex, de la apropiat la îndepărtat. „Pildele, deşi folosesc discursul alegoric, sunt raportate la contexte concrete, la fapte palpabile, accesibile, lesne de înteles[8]". Strategia didactică a lui Hristos este flexibilă, variată şi pliabilă, de exemplu: în momentul în care auditoriul său este alcătuit din lucrători ai viei, le va enunţa pilda Vitei şi a mlădiţei, pescarilor le pescuieşte în chip minunat, lui Nicodim îi vorbeşte ca unui erudit, iar când cei din faţa Sa vor fi cultivatori de grâu, le povesteşte pilda Semănătorului. El, Învăţătorul desăvârşit vizează toate principiile didactice: intuiţiei „şi fără pildă nu le grăia nimic" (Matei XIII, 34), accesibilităţii, învăţării active şi conştiente, sistematizării şi continuităţii cunoştinţelor, îmbinării teoriei cu practica, însuşirii temeinice a cunoştinţelor, asigurării conexiunii inverse, motivaţiei, toate încununate de principiul eclesio-histrocentric. Actul didactic al Mântuitorului este accesibil pentru că îi învăţa pe Apostoli de la elemente uşoare din viaţa lor, de la care îi ridica cu răbdare la învăţături mai grele, pentru a crea caracterul creştin, nu doar al Apostolilor, ci al tuturor creştinilor, caracter ce străluceşte peste veacuri.

Strategiile utilizate de Hristos sunt variate: inductivă, deductivă, analitică, sintetică, metodele preponderente sunt cele de comunicare orală, de la povestire până la conversaţie. Acestea sunt aplicate doar în momentul şi locul potrivit, asigurând astfel, condiţiile necesare împlinirii scopurilor şi obiectivelor pe care le urmăreşte. „În pilda Semănătorului, procedează analitic, pornind de la noţiuni pe care le analizează, explicându-le ascultătorilor[9]" cuvintele simbol: Semănătorul, sământa, ogorul, rodul. „Nu operează cu noţiuni abstracte, ci oferă totdeauna imagini concrete, intuitive. El amestecă adeseori metoda sintetică cu cea genetică[10]".

În ceea ce priveşte formele de organizare, întâlnim: forma individuală, forma colectivă şi forma monitorială. Prima formă este întrebuinţată de Hristos când stă de vorbă cu femeia samarineancă, cu orbul din naştere sau cu Nicodim, forma colectivă este prezentă în toate cuvântările Sale adresate mulţimilor ce-L ascultau, iar forma monitorială este implementată când îi trimite pe Sfinţii Săi Apostoli să răspândească învăţăturile Sale. Indiferent de forma de organizare abordată de Hristos, învăţământul este plăcut şi interesant, dovada fiind cei Ce-L ascultau fascinaţi, uitând de cele necesare trupeşti: hrană, somn, în detrimentul celor sufleteşti: „Iar când Iisus a sfârşit cuvintele acestea, mulţimile erau uimite de învăţătura Lui, că îi învăţa ca unul care are putere, iar nu cum îi învăţau cărturarii lor" (Matei VII, 28-29). Superioritatea învăţăturii lui Hristos, faţă de orice altă educaţie, al cărei conţinut poate fi modificat în funcţie de factori culturali, ştiinţifici, politici, sociali, a fost subliniată chiar de El Însuşi: „Cerul şi pământul vor trece, dar cuvintele Mele nu vor trece." (Matei XXIV, 35), căci, „Voi pe Mine mă chemaţi Învăţătorul şi Domnul şi bine ziceţi, că sunt,... v-am dat vouă pildă, că precum v-am făcut Eu vouă, aşa să faceţi şi voi" (Ioan XIII, 13-15).

Bibliografie

1. *** *Biblia* sau *Sfânta Scriptură* (1991). Bucureşti: Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române.
2. Cucoş, C. (1999). *Educația religioasă, repere teoretice și metodice*. Iași: Editura Polirom.
3. Cucoş, C. (1996). *Pedagogie,* Iași: Editura Polirom.
4. Călugăr, D. (2005). *Catehetica.* Cluj-Napoca: Editura Renaşterea.
5. Cornițescu, E. (1969). Raporturile între părinţi şi copii, după cărţile didactice ale Vechiului Testament, în *Studii Teologice, seria a II-a,* nr. 1-2, Bucureşti: Institutul Biblic şi de Misiune Bucureşti.
6. Holbea, G., Opriş, D., Opriş, M., Jambore, G. (2010). *Apostolat educaţional Ora de religie – cunoaştere şi devenire spiritual.* Bucureşti: Editura Basilica.
7. Timiş, V. (2004). *Misiunea Bisericii şi Educaţia.* Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.

[8] Ibidem, p. 17
[9] Pr. Călugăr, D. (2005). *Catehetica.* Cluj-Napoca: Editura Renașterea, p. 25
[10] Ibidem, p. 25

EDUCAȚIA DE IERI, EDUCAȚIA DE AZI
EDUCATION YESTERDAY, EDUCATION TODAY

Profesor LIVIA GEOL
Liceul Tehnologic ,,Tudor Vladimirescu”- Şimian, Mehedinți

Rezumat
Provocările perioadei în care trăim, dezinteresul pentru şcoală al elevilor şi permanenta transformare a lumii din jurul nostru ne cer să ne reorientam mereu şi să ne restructurăm modul de abordare, în primul rând readaptându-ne noi înșine. Educaţia este foarte importantă şi nu este legată strict de orele din programul zilnic de la şcoală. Un copil învață şi din activitățile extașcolare, şi din participarea la proiecte, şi din timpul petrecut alături de părinții săi.
***Cuvinte cheie**: școală, transformare, educație*

Abstract
The challenges of the period we live in, the pupils's carelessness of interest for school and permanently transforming the world around us .It constantly ask to us to refocus and restructure our approach, first readjusting ourselves. Education is very important and is not strictly related to the daily program hours at school. A child learns and extracurriculr activities, and participation in projects, and the time spent with his parents.
***Key words**: school, transforming, education*

,,Omul nu poate deveni om decât prin educaţie. El nu e nimic decât ceea ce face educaţia din el. „Să ne amintim că omul e educat numai de oameni, care, de asemenea, sunt educaţi. De aceea, lipsa de disciplină şi instrucţie îi face pe unii oameni să fie răi educatori ai elevilor lor (2002, p. 17).”- spunea Kant. Prin urmare, omul se naşte om, doar ca dimensiune biologică şi se transformă în „om”, ca dimensiune spirituală, culturală, quintesenţa umanităţii: limbajul şi gândirea, sentimentele, arta, morala – nimic nu trece în organismul nou-născutului, fără educaţie (Reboul, 1989).

Considerăm că menirea educaţiei este aceea „de a înălţa pe culmi mai nobile de viaţă omul, comunitatea etnică şi umanitatea, prin cultivarea valorilor spiritului”.

Educaţia este unul dintre fenomenele care a apărut o dată cu societatea umană, suferind pe parcursul evoluţiei sale, modificări esenţiale. De la acţiunea empirică, de pregătire a tinerei generaţii pentru viaţa socială, educaţia a parcurs un drum lung, devenind o adevărată ştiinţă cu statut propriu. Epoca actuală a informatizării, a călătoriilor interplanetare, a interdependenţelor culturale, economice sau de altă natură, pune probleme cu care omenirea nu s-a confruntat niciodată în istoria sa. Obiectivată în cele trei ipostaze (formală, nonformală şi informală), educaţia este chemată să formeze personalităţi uşor adaptabile la nou, creative şi responsabile (Vişan, 2014).

Platon definea educaţia ca fiind arta de a forma bunele deprinderi sau de a dezvolta aptitudinile native pentru virtute ale acelora care dispun de ele. Aristotel, în lucrarea sa „Politica“, spune că educaţia trebuie să fie un obiect al supravegherii publice, iar nu particulare. Comenius, în lucrarea „Didactica Magna“, considera că, la naştere, natura înzestrează copilul cu seminţele ştiinţei, ale moralităţii şi religiozităţii, ele devenind un bun al fiecărui om numai prin educaţie.

Realitatea contemporană demonstrează că rolul şcolii nu numai că nu s-a diminuat, ci a devenit tot mai complex. Ideile libertăţii şi descătuşării, umanismului şi creativităţii în educaţie ne îndeamnă să distrugem zidul de nepătruns al gândirii materialiste, care ani în şir a creat stereotipii eronate. În actualul context, avem nevoie de o educaţie dinamică, formativă, centrată pe valorile autentice. În societatea actuală, caracterizată prin, mobilitate economică, politică şi culturală, noua ordine educaţională nu se concepe fără avangarda mişcării pedagogice teoretice şi a praxis-ului educaţional. Specialiştii sunt de acord cu patru teze pe care trebuie să se bazeze acţiunea constructivă:

- educaţia este azi în centrul preocupării tuturor popoarelor;
- învăţământul trebuie să fie considerat în orice societate, ca un ansamblu omogen, care să reflecte nevoile societăţii şi mijloacele de care dispune pentru satisfacerea lor;
- criza existentă se manifestă pe două planuri: decalajul existent între aspiraţiile indivizilor şi nevoile societăţii, pe de o parte, şi capacităţile sistemului de învăţământ, pe de altă parte, şi prăpastia existentă între ţările în curs de dezvoltare şi cele industrializate.

Marile probleme cu care se confruntă omenirea cer o rezolvare urgentă, prin folosirea celor mai eficiente mijloace şi forme de educaţie. Se consideră că abandonarea valorilor tradiţionale ale educaţiei, lipsa unui sistem axiologic de educaţie prin valori şi pentru valori şi criza de conştiinţă morală şi spirituală a adus şcoala şi educaţia în faţa imperativelor lumii contemporane.

S-a considerat că dezvoltarea nu poate fi autentică fără pace, că pacea nu poate fi autentică fără respectarea drepturilor omului şi asigurarea libertăţilor fundamentale, că, la rândul lor , aceste libertăţi şi

drepturi sunt iluzorii acolo unde domneşte mizeria, foametea şi analfabetismul. Aceste evoluţii l-au condus pe Aurelio Peccei la introducerea unui nou concept, acela de *problematică a lumii contemporane.*

A. Toffler (apud Joiţa, 2003) afirma că trebuie create „consilii ale viitorului", care au nevoie de planificatori profesionişti, dar şi de studenţi, de tineri care caută responsabilităţile şi le văd ca fiind aducătoare de beneficii şi satisfacţii.

Conceptul s-a impus şi este folosit astăzi în mod frecvent. El pune în lumină tocmai caracteristicile acestei problematici, care se impune atât colectivităţilor naţionale, cât şi grupurilor şi, în cele din urmă, persoanelor. Şi la noi, încă în urmă cu mai bine de 25-30 de ani, profesorul George Văideanu şi colaboratorii utilizau termenul şi descriau *noile educaţii.* Trebuie să privim noile educaţii nu ca dimensiuni izolate, ci în multiplele lor relaţii de tip sistemic şi din perspectiva efectului de viitor - aprecia Liviu Antonesei (2001).

Pe ansamblu, problematica lumii contemporane prezintă:

- caracter universal, în sensul că nicio ţară de pe glob şi nicio regiune nu se poate plasa în afara acestei problematici;
- caracterul global, în sensul că ea afectează toate sectoarele vieţii sociale, constituind o sursă de probleme deschise şi, în unele cazuri, de dificultăţi atât pentru sfera vieţii materiale, cât şi pentru cea a vieţii spirituale;
- o evoluţie rapidă şi greu previzibilă, în sensul că oamenii se văd puşi în faţa unor situaţii complexe pentru care nu sunt pregătiţi, pentru abordarea cărora nu au metode sau soluţii adecvate;
- caracterul pluridisciplinar, adică cu conexiuni puternice şi numeroase în faţa acestor demersuri epistemologice; oamenii, tentaţi să folosească demersuri unidisciplinare şi nu pluridisciplinare, se văd dezorientaţi;
- caracter prioritar şi presant, în sensul că presiunile exercitate asupra comunităţii mondiale şi a fiecărei comunităţi naţionale sunt puternice, de neeludat, cerând răspunsuri prompte, ingeniozitate şi deseori eforturi financiare importante.

Viitorul educaţiei constituie o prioritate a comunităţii mondiale; naţiunile au nu numai dreptul, dar şi datoria de a se sprijini reciproc pentru ca prin educaţie, cultură şi ştiinţă să ajungă la pace, progres şi prosperitate şi nu la haos, la dezumanizare, la disperarea provocată de un mediu în continuă degradare.

Se afirmă, pe bună dreptate, că unul dintre elementele definitorii ale societăţii contemporane este schimbarea. Noul mileniu în care păşim a moştenit, însă, multe probleme sociale, economice şi politice, care, deşi au marcat în mare măsură ultima jumătate de secol, sunt departe de a-şi fi găsit soluţiile. Dintre aceste probleme, menţionăm: terorismul internaţional, rasismul, creşterea numărului săracilor, a analfabeţilor şi a şomerilor, etc. Analfabeţi nu sunt doar cei ce nu ştiu să scrie şi să citească, ci şi cei care au deficienţe în cunoştinţele de bază, vorbindu-se de analfabetismul funcţional, iar mai nou şi de cel computerial.

Educaţia caută să contribuie la ameliorarea acestor probleme prin acţiuni specifice de prevenţie. Datorită eşuării în a găsi soluţii, putem spune că educaţia se află în situaţie de criză. Prin criză se înţelege decalajul dintre rezultatele învăţământului şi aşteptările societăţii (http://documents.tips/documents/noile-educatii-560eea2ee1d31.html). Dintre soluţiile specifice şi generale găsite, enumerăm:

- inovaţii în conceperea şi desfăşurarea proceselor educative;
- introducerea noilor tipuri de educaţie în programele şcolare;
- întărirea legăturilor dintre acţiunile şcolare şi cele extracurriculare;
- formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice;
- conlucrarea dintre cadre didactice, elevi, părinţi şi responsabili de la nivel local;
- organizarea de schimburi de informaţii între statele europene;
- regândirea procesului de educaţie în vederea integrării cu succes a tinerilor în viaţa profesională şi socială.

Impasul în care a intrat şcoala contemporană a fost provocat de trei categorii de explozii: explozia cunoştinţelor, explozia demografică şi explozia aspiraţiilor. Datorită dezvoltării ştiinţei şi tehnicii, s-a acumulat o imensă cantitate de informaţie, care depăşeşte posibilităţile de asimilare, oferite de tehnicile de instruire din trecut.

În vederea facilitării adaptării la schimbare, ideal este ca educaţia să asimileze direcţia, conţinutul şi ritmul dezvoltării sociale, să-şi prefigureze conţinutul, în funcţie de exigenţele societăţii viitoare, să pregătească omul pentru a se adapta la schimbare, prevenindu-se sau limitându-se stresul schimbării.

Prin urmare, modul de dezvoltare a lumii contemporane este legat, în mare măsură, de modul în care educaţia poate să satisfacă cerinţele acestei dezvoltări.

Răspunsurile educaţiei se situează pe două mari planuri: unul al lărgirii ariei şi conţinuturilor educaţiei şi altul constituit din inovaţiile în conceperea şi efectuarea proceselor educative. În primul caz, se impune o elaborare riguroasă a educaţiilor, iar, în al doilea caz, se impune problema regândirii procesului de educaţie,

în privinţa orientării, dimensionării, instrumentalizării elementelor de conţinut, în vederea integrării tinerei generaţii în viaţa socială prin intermediul profesiunii.

Problemele lumii contemporane au impus constituirea unor noi tipuri de conţinuturi ale educaţiei, dintre care (Cucoş, 1998; Joiţa, 2003; Toader, 1995; Macavei, 1997; Stanciu, 1999):

- educaţia relativă la mediu (educaţia ecologică);
- educaţia pentru pace şi cooperare;
- educaţia pentru participare şi democraţie;
- educaţia pentru sănătate;
- educaţia interculturală;
- educaţia sexuală;
- educaţia în materie de populaţie sau demografică;
- educaţia economică şi casnică modernă;
- educaţia pentru drepturile omului;
- educaţia pentru schimbare şi dezvoltare;
- educaţia pentru comunicare şi mass-media;
- educaţia nutriţională;
- educaţia pentru timp liber.

Noile educaţii s-au impus într-un timp foarte scurt, dat fiind faptul că ele corespund unor trebuinţe de ordin sociopedagogic din ce în ce mai bine conturate.

Fără îndoială, lista *noilor educaţii* nu se încheie aici. Proliferarea lor creează dificultăţi autorităţilor în ceea ce priveşte includerea lor în planurile de învăţământ.

Conţinuturile, finalităţile şi obiectivele noilor educaţii propun un demers prin care educaţia încearcă să răspundă exigenţelor lumii contemporane şi să producă o schimbare a actului educativ în favoarea educaţiei bazată pe învăţare inovatoare, societală şi adaptabilă.

Noile educaţii sunt definite la nivelul programelor şi a recomandărilor UNESCO, ca răspuns la imperativele lumii contemporane. Procesul declanşat stimulează trecerea de la demersurile specifice la abordările globale, interdisciplinare şi permite aprofundarea unor probleme sociale care cer soluţii concrete: democraţia, pacea, mediul,alimentaţia, sănătatea etc. aceste educaţii trebuie să fie gândite în condiţiile optimismului pedagogic, putând facilita descoperirea răspunsurilor la problemele cu care se confruntă fiecare generaţie.

Modurile de a grupa sau prezenta noile tipuri de conţinut variază, dar obiectivele lor sunt aceleaşi. Şcoala contemporană nu mai poate ocoli această problematică interdisciplinară, care este a tuturor profesiunilor şi a tuturor cetăţenilor capabili să-şi îndeplinească rolurile sociale, etice şi politice care le revin. Introducerea noilor educaţii se face prin intermediul a două strategii:

a) **prima strategie** vizează promovarea unor noi modele consacrate diferitelor educaţii, mergând până la crearea unor noi discipline mai cuprinzătoare (educaţia civică, educaţia cetăţenească, educaţia globală etc.);

b) **a doua strategie** presupune infuzia de elemente noi în conţinuturile tradiţionale, strategie adoptată în multe ţări, inclusiv în ţara noastră.

În ciuda situaţiei paradoxale în care se găseşte, în pofida obstacolelor cu care se confruntă, educaţia este invitată să pregătească într-o manieră activă, mai constructivă şi dinamică, generaţia viitoare. În aceste condiţii, *noile educaţii* vin să pregătească un comportament adecvat, adică raţional care să atenueze în parte *şocul viitorului* (Toffler, 1973).

Concluzionăm că noile educaţii reprezintă încă o problema deschisă precizării şi delimitării lor, stabilirii metodologiei de realizare. În prezent, specialiştii în domeniu evidenţiază faptul că ele sunt valorificate şi au implicaţii profunde la nivelul dimensiunilor procesului de formare-dezvoltare a personalităţii, ceea ce impune a se aborda noile educaţii ca demers intelectual, moral, estetic, tehnologic şi fizic. Altfel spus, educaţia clasică, „ a trecutului" (modelul pentagonal al educaţiei) este continuată, redimensionată, revalorizată din perspectiva noilor educaţii. Tânărul de astăzi trebuie educat nu pentru ceea ce trebuie să facă astăzi, ci trebuie pregătit pentru nevoile societăţii de mâine.

Astăzi, se propun patru tipuri fundamentale de învăţare devenite pe parcursul vieţii „piloni ai cunoaşterii": a învăţa să ştii, a învăţa să faci, a învăţa să convieţuieşti împreună cu ceilalţi şi a învăţa să fii. În raport cu cerinţa educaţiei de a-i învăţa pe elevi cum să înveţe, şcoala trebuie să-i înveţe, în primul rând, căile şi mijloacele de supravieţuire, şi de aici, de a face faţă şi de a găsi totuşi posibilitatea şi capacitatea de a-şi împlini şi realiza viaţa la potenţialul pe care împrejurările istorice, nivelul social general, contextul îl permit. Trebuie să fim preocupaţi să-i învăţăm nu doar să înveţe, ci şi cum să-şi consolideze anumite însuşiri specific

umane, cum ar fi prietenia, omenia, solidaritatea, dragostea, ospitalitatea, compasiunea faţă de ceilalţi etc. (Chituţă, 2013).

Bibliografie

1. *** http://documents.tips/documents/noile-educatii-560eea2ee1d31.html, online, 20.04.2016.
2. Antonesei, L. (2001). *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice şi transdisciplinare ale educaţiei*. Iaşi: Editura Polirom.
3. Chituţă, A. C. (2013). *Provocări şi probleme în educaţia de azi*: http://ziarullumina.ro/provocari-si-probleme-in-educatia-de-azi-84950.html, online, 201.04.2016.
4. Cucoş, C. (1998). *Psihopedagogie.* Iaşi: Editura Polirom.
5. Joiţa, E. (2003). *Pedagogie şi elemente de psihologie şcolară.* Craiova: Editura Arves.
6. Kant, I., (2002. *Despre pedagogie.* Traducerea Traian Brăileanu. Bucureşti: Editura Paideia.
7. Macavei, E. (1997). *Pedagogie. Propedeutică. Didactică.* Bucureşti: EDP.
8. Reboul, O. (1989). *La Philosophie de l'éducation.* Paris: PUF.
9. Stanciu, M. (1999). *Reforma conţinuturilor învăţământului. Cadru metodologic*. Iaşi: Editura Polirom.
10. Toader, A. D. (1995). *Psihologia schimbării şi educaţia. Polarităţi şi accente ale procesului educaţional.* Bucureşti: EDP.
11. Toffler, A. (1973). *Şocul viitorului* Bucureşti: Editura Politică.
12. Vişan, N. (2014). *Educaţia şi provocările lumii contemporane.* http://www.concursurilecomper.ro/rip/2014/februarie2014/47-VisanNiculina-Educatia_si_provocarile.pdf, online, 22.04.2014.

ŞCOALA CA ORGANIZAŢIE
THE SCHOOL AS ORGANIZATION

Profesor dr. IULIANA GHEORGHE
Colegiul Naţional „Carol I”, Craiova, Dolj

Rezumat
În societate există mai multe tipuri de organizaţii care se dezvoltă în domenii proprii şi după reguli proprii. Cea mai mare parte a activităţii o desfăşurăm în aceste organizaţii. La vârstele mici ne aflăm în organizaţiile preşcolare şi şcolare, apoi depindem de organizaţiile profesionale etc. Organizaţiile există pentru că sunt oameni, iar oamenii desfăşoară activitate organizată pentru că fac parte din aceste organizaţii.
Cultura organizaţională a fost definită în mai multe feluri, dar elementele comune ale acestor definiţii sunt: convingerile, credinţele, valorile, normele sau regulile, atitudinile şi comportamentele membrilor. Organizaţia se identifică prin cultura sa. Fiecare organizaţie îşi exprimă, într-o formă proprie, elementele comune enumerate mai sus. Astfel, credinţele, convingerile şi valorile reprezintă interpretări subiective, ale membrilor organizaţiei, date unor aspecte din viaţă; normele şi regulile sunt acceptate de membrii organizaţiei, iar atitudinile şi comportamentele membrilor asigură funcţionarea acesteia.
Cuvinte cheie*: organizaţie, cultură organizaţională, politica educaţională, cultura managerială*

Abstract
In society, there are several organizations that develop within their own areas according to their own rules. Most of the work we carry out in these organizations. At young ages we are in preschool and school organizations, then we depend upon professional organizations etc. Organizations exist because there are people, and people carry out organized activity because they are members of these organizations.
Organizational culture has been defined in many ways, but the common elements of these definitions are: beliefs, opinions, values, norms and rules, attitudes and behaviours of members. An organization is defined by its culture. Each organization expresses its own common elements mentioned above. Thus, beliefs, commitments and values are subjective interpretations of the organization's members and on some aspects of life events, the rules and regulations are agreed by its members, and members' attitudes and behaviours ensure its functioning.
Keywords: *organization, organizational culture, education policy, culture management*

1. Introducere

„Activitatea organizată se caracterizează prin existenţa unor scopuri bine delimitate, prin definirea mai precisă a statuturilor şi rolurilor, prin raportarea la obiective, sarcini şi competenţe, prin delimitarea mai riguroasă a domeniilor de activitate (diviziunea muncii). Apariţia şi dezvoltarea unor reţele de comunicare, ca şi a unor structuri ierarhice, au condus treptat la transformarea activităţii organizate în structuri organizaţionale.“[1]

Organizaţia este ”un obiect social şi un proces social aflat în miezul acţiunii umane[2]”.

În societate există mai multe tipuri de organizaţii care se dezvoltă în domenii proprii şi după reguli proprii. Cea mai mare parte a activităţii o desfăşurăm în aceste organizaţii. La vârstele mici ne aflăm în organizaţiile preşcolare şi şcolare, apoi depindem de organizaţiile profesionale etc. Organizaţiile există pentru că sunt oameni, iar oamenii desfăşoară activitate organizată pentru că fac parte din aceste organizaţii.

Organizaţia este definită ca un sistem de activităţi structurate în jurul unor finalităţi (scopuri, obiective) explicit formulate, care antrenează un număr mare de indivizi ce deţin statute şi roluri bine determinate în cadrul unei structuri diferenţiate, cu funcţii de conducere şi de coordonare a activităţilor.[3]

2. Cultura organizaţiei şcolare

Cultura organizaţională a fost definită în mai multe feluri, dar elementele comune ale acestor definiţii sunt: convingerile, credinţele, valorile, normele sau regulile, atitudinile şi comportamentele membrilor. Organizaţia se identifică prin cultura sa. Fiecare organizaţie îşi exprimă într-o formă proprie elementele comune enumerate mai sus. Astfel, credinţele, convingerile şi valorile reprezintă interpretări subiective ale membrilor organizaţiei, date unor aspecte din viaţă, normele şi regulile sunt acceptate de membrii organizaţiei, iar atitudinile şi comportamentele membrilor asigură funcţionarea acesteia.

Şi Schein dă unele interpretări culturii şcolare: „regularităţi comportamentale observate, inclusiv limba şi ritualurile; norme care se dezvoltă în grupurile de lucru; valori dominante susţinute de organizaţie; filozofia după care se ghidează politica unei organizaţii; regulile jocului pentru a avea o relaţie bună cu ceilalţi în cadrul organizaţiei; sentimentele sau atmosfera din cadrul organizaţiei[4]”. Deşi Schein este de acord că aceste înţelesuri reflectă cultura organizaţiei, el nu consideră că ele reprezintă esenţa acesteia.

El susţine că începem să cunoaştem cultura unei şcoli atunci când încălcăm regulile ei nescrise, iar un conducător trebuie să creeze şi să organizeze cultura organizaţiei.

Profesorul Emil Păun stabileşte următoarele valori ale culturii dezvoltării organizaţiei şcolare:

---

[1] Păun, E. (1999). *Şcoala – abordare socio-pedagogică*. Iaşi: Editura Polirom, p. 7.
[2] Boudon, R. (coord.). (1997). *Tratat de sociologie*. Bucureşti: Editura Humanitas
[3] Păun, E. *op.cit.* p. 8.
[4] Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: JosseyBass

– orientarea spre acţiune, bazată pe scopuri, obiective şi priorităţi;
– orientarea spre actorii actului educaţional, profesori şi elevi;
– întărirea colaborării dintre membrii organizaţiei;
– cultivarea competiţiei;
– stimularea autoperfecţionării şi autodezvoltării;
– creşterea responsabilităţii membrilor pentru calitatea rezultatelor;
– conducerea participativă;
– punerea în valoare a partenerilor sociali.

Cultura organizaţiei este guvernată de norme care, la rândul lor, exprimă poziţia membrilor faţă de valoarea şi folosirea unor obiecte, opinii, activităţi, stiluri de viaţă etc. Valorile au apărut ca o expresie a ideilor la care cineva din afară nu are acces, deoarece fiind înţelese de toată lumea, rar mai erau exprimate în cuvinte.

Cei din afară ascultă şi urmăresc cu atenţie care sunt modalităţile acceptabile de a vorbi şi de a se comporta în organizaţia şcolară. Apoi se demonstrează că au disponibilitatea şi capacitatea de a se integra, de a înţelege regulile care trebuie urmate, principiile pe care aceste reguli au fost construite.

Cultura defineşte realitatea pentru cei din cadrul organizaţiei, le oferă suport şi identitate şi creează un cadru pentru învăţare.

Şcoala este o organizaţie care produce învăţare, spune profesorul Emil Păun (1999). În jurul acestei caracteristici se grupează celelalte aspecte organizaţionale.

După cum susţine Rosenholtz (1989): „printre problemele conceptuale importante este faptul că procesul de învăţare al elevilor a fost asociat cu câteva caracteristici şcolare fără suportul empiric al felului cum aceste caracteristici au ajuns de fapt să afecteze dinamica internă a şcolii[5]".

În organizaţia şcolară, nu se poate produce schimbarea dacă se neglijează dimensiunea culturală sau dacă această cultură funcţionează împotriva organizaţiei. Schimbările sunt determinate de înţelegerea culturii şcolii.

Cultura organizaţiei şcolare poate fi influenţată şi de forţele politice, sociale şi economice. Schimbările în politica educaţională, la nivel naţional sau local, produc schimbări în cultura organizaţiei. Ca să reziste, şcoala trebuie să fie pregătită pentru a face faţă provocărilor societăţii.

Sunt autori care consideră că o dată formată, cultura organizaţiei rămâne neschimbată.

Bolman şi Deal (1991) văd cultura atât ca produs, cât şi ca proces. „Ca produs, ea reprezintă înţelepciunea celor care făceau parte din ea înaintea noastră. Ca proces, este mereu reînnoită şi recreată, în timp ce noii membri învaţă mersul lucrurilor şi devin ei înşişi profesori".[6]

Dacă membrii organizaţiei nu sunt deschişi pentru schimbare şi dacă noii membri nu pot influenţa cultura, ci doar o învaţă, atunci cultura organizaţiei respective nu se schimbă, nu progresează. Întrucât cultura este creată de membrii organizaţiei, ea se schimbă odată cu ei. Schimbările în cultura şcolii pot fi aduse şi de director.

Între cultura organizaţiei şi structură, există interdependenţă. Cultura poate fi afectată indirect, dar structura poate fi schimbată. Dacă se modifică structura, fără a se aduce schimbări culturii, acele schimbări pot fi superficiale.

În organizaţia şcolară se manifestă şi subculturi. Aceste subculturi se pot forma în jurul intereselor unui anumit grup şi pot atrage şcoala în diferite direcţii. Ele au o anumită autonomie care se manifestă în afirmarea unor valori proprii. În şcoală poate fi o cultură dominantă, reprezentată de acţiunile directorului, şi culturi care reprezintă mai multe grupuri, fiecare cu propriile norme.

Cultura managerială se manifestă diferit de la o ţară la alta. Într-un sistem de învăţământ în care directorul este manager adevărat, influenţa acestuia este mai mare pentru că ia decizii. În învăţământul românesc, directorul mai mult execută decât ia decizii, deoarece decizia fie este la nivele mai înalte, fie este încredinţată echipei manageriale. În această situaţie nu se poate structura o cultură managerială.

Cultura cadrelor didactice este cea mai puternică în organizaţia şcolară, dar şi divergentă. În interiorul acestei culturi se dezvoltă subculturi care se manifestă diferit. Unele sunt în stare potenţială, altele domină, controlează. Aceste subculturi se diferenţiază după: sex, vechime în învăţământ, studii, domenii de interese, forme de încadrare etc. Chiar dacă nu se face politică în şcoală, totuşi se conturează subculturi corespunzătoare unor idei politice.

Cultura elevilor se manifestă în relaţiile dintre aceştia. Principala formă de organizare a acesteia este

---

[5] Rosenholtz, S.J. (1989). *Locul de muncă al profesorilor . Organizaţia socială a şcolilor*. NY: Longman
[6] Bolman, L. G., Deal, T. E. (1991). Leadership and Management Effectiveness: a Multi-Frame, Multi-Sector Analysis, în *Human Resource Management, 30*, pp. 509-534.

clasa. Cultura elevilor este influenţată şi de relaţiile lor cu profesorii, cu directorii şcolilor şi cu mediul exterior şcolii. Cultura elevilor cuprinde valori din cultura familiei sau a grupurilor de influenţă (muzicale, artistice, sportive etc.). Normele din cultura elevilor au legături şi cu normele unităţii de învăţământ.

Într-o organizaţie şcolară, *climatul şcolii* are influenţă puternică asupra activităţii organizaţiei şi, implicit, asupra rezultatelor obţinute de profesori şi elevi. Climatul şcolii este format din:

– relaţiile profesor-profesor, profesor-director, profesor-elev, elev-elev;

– stilul managerial al directorului;

– calitatea managementului resurselor umane etc.

Directorul poate influenţa climatul şcolii, pentru că el poate media relaţiile dintre membri organizaţiei şi poate crea o atmosferă în comunitatea şcolii.

3. Necesitatea schimbării

Pentru a sesiza necesitatea schimbării şi a promovării inovaţiei, este suficient să ne imaginăm că am parcurs un somn de câteva zeci de ani, un somn sinonim cu stagnarea, în timp ce în lume au avut loc nenumărate schimbări *în obiceiuri, comportamente, valori, limbă, disponibilitatea resurselor, structura şi organizarea activităţilor industriale, ocupaţii specifice timpului liber, (...), stiluri de muzică*[7] etc.

În anul 1986, Peter F. Drucker afirma: *A nu inova, adică a apăra ziua de ieri, este mult mai riscant decât a face ziua de mâine.*[8]

Având în vedere această constatare, precum şi faptul că trăim într-o lume în continuă şi ameţitor de rapidă schimbare, este evident că problema schimbărilor în învăţământ reprezintă o necesitate, tocmai pentru faptul că, din nefericire, foarte adesea schimbările au loc abia după ce managementul din domeniu recunoaşte starea de criză, fie ea criză a politicii educaţionale, de cunoaştere, de autocunoaştere, a resurselor umane, a conducerii, a finanţării etc.

4. Schimbare şi inovaţie

După L. Vlăsceanu, inovaţia în învăţământ se poate realiza prin reforma educaţională şi schimbarea pedagogică. Prima desemnează un tip de inovaţie structurală şi sistematică, care afectează funcţionarea şi raporturile structurale din întregul sistem de învăţământ, având, totodată, referinţă intersistemică. A doua formă de realizare urmăreşte „îmbunătăţirea sau modernizarea practicii educaţionale, conform cu obiective predeterminate“[9].

În viziunea autorului, cele două se pot corela în cadrul unui proces de inovare planificat.

Acelaşi autor precizează că schimbarea are anvergura reformei fiindcă propune inovaţii şi redimensionări la nivelul structurii, al combinării metodelor de predare-învăţare şi evaluare.

Educaţia este un subsistem al sistemului social. Schimbările în educaţie sunt un proces social care afectează structura şi funcţionalitatea sistemului educaţional în două direcţii:

a) sărăcirea şi decăderea structurii şi a funcţionalităţii sistemului, adică regresia;

b) îmbogăţirea structurii şi a funcţionalităţii acestuia, adică dezvoltarea.

Prima direcţie duce spre criză. Ea se poate manifesta prin diminuarea controlului social asupra şcolii, prin abandonarea vechiului sistem de norme şi valori, fără a se institui altul, prin crize normative, prin nerecunoaşterea autorităţii.

A doua direcţie ia forma inovării şi presupune aplicarea acesteia şi producea de efecte pozitive.

5. Predicţie şi anticipaţie în schimbarea educaţională

Stan Kesen (1975) aprecia că, din păcate, schimbarea are loc cel mai adesea după ce managerul identifică aspectele caracteristice stării de criză, subliniind totodată că ”o abordare mai raţională şi mult mai puţin costisitoare este aceea conform căruia managerii încearcă să anticipeze nevoia de schimbare şi să proiecteze demersuri inovative creatoare **înainte** să se ivească probleme serioase[10]”.

Sublinierea mai plastică a necesităţii inovaţiei o face Lewis Carrol în *Alice în Ţara Minunilor*: *Trebuie să alergi cât poţi de repede pentru a rămâne unde te afli*. Pentru a se produce inovaţia sunt necesare predicţia şi anticipaţia în activitatea managerială. **Predicţia** identifică cea mai probabilă stare a sistemului educaţional într-un anume moment din viitor, iar **anticiparea** ia în considerare o gamă largă de rezultate posibile pentru a deschide calea mai multor opţiuni decât ar reuşi să facă predicţia.

---

[7] Kossen, S. (1975). *The Human Side of Organizations*. San Francisco: Confield Press, Harper and Row Publishers, p. 171.
[8] Drucker, P. (1993). *Inovaţia în sistemul antreprrenorial*. Bucureşti: Editura Enciclopedică, p. 96.
[9] Vlăsceanu, L. (1979). *Decizie şi inovaţie în învăţământ*. Bucureşti: E.D.P., pp. 28-42.
[10] Kossen, S. *op.cit.*, pp. 179-180.

Predicţia şi anticiparea, împreună cu imaginaţia şi creativitatea, pot juca un rol esenţial în coordonarea schimbării în domeniul educaţional.

6. Aspecte ale crizei sistemului educaţional în raport cu demersul inovativ

Aşa cum s-a arătat anterior, este de preferat să anticipezi, să acţionezi preventiv, decât să corectezi. Transferând ideea în spaţiul educativ, este mult mai uşor să eviţi starea de criză, decât s-o corectezi după instalarea sa.

Cartea Albă a Reformei [11], apărută în 1993, analiza blocajele în cadrul reformei, la nivelul general, remarcând 6 ipostaze ale crizei din învăţământ. Dintre acestea remarcăm criza politicii educaţionale, care constă în nedefinirea obiectivelor reformei. Celelalte tipuri de blocaje sunt interdependente, se intercondiţionează. De exemplu, criza de autocunoaştere, ce ia forma lipsei unei diagnoze viabile asupra situaţiei învăţământului românesc, se datorează în mare parte şi crizei de cunoaştere, adică lipsei competenţelor în domeniul managementului schimbării, asociată crizei financiare, respectiv alocării ineficiente a resurselor.

7. Organizaţiile şcolare şi managementul schimbării

Organizaţiile şcolare au o mărime relativ importantă, o durată lungă de existenţă şi o structură puternică, ceea ce le face să se evidenţieze ca organizaţii de tip formal, pe de o parte, şi ceea ce şi face să fie mai conservatoare, deci mai puţin susceptibile de a fi receptive la schimbare, în comparaţie cu alte tipuri de organizaţii, pe de altă parte.

Organizaţiile şcolare prezintă şi o logică internă proprie, rezultată din autonomia relativă a sistemului de învăţământ în raport cu sistemul social.

Această logică internă se obiectivează în practicile specifice sistemului de învăţământ, în atitudinile, comportamentele şi mentalităţile cadrelor didactice, în funcţionarea sistemului ca organizaţie birocratică, în tipurile de relaţii interumane.

În managementul schimbării, cu cât logica internă a sistemului este un factor mai puternic, cu atât durata schimbării sau, cu alte cuvinte, durata în timp între cerinţele societăţii şi schimbările educaţionale, este mai mare.

Deşi organizaţiile şcolare sunt, în esenţă, conservatoare, şcoala contribuie la schimbarea socială, fie prin modificarea conţinutului curricular pentru a reflecta progresul şi descoperirile ştiinţifice şi tehnologice, fie prin schimbarea normelor, încât fiecare generaţie să înveţe ceva nou, diferit. Totuşi, educaţia poate fi utilizată deopotrivă în scopuri conservatoare, dar şi dinamice, de schimbare socială. În plan social, ceea ce o anumită grupare etichetează o acţiune drept conservatoare, o altă grupare o poate aprecia ca o schimbare.

Bibliografie

1. *** Cartea Albă a Reformei. (1993). În *Tribuna Învăţământului, nr. 7.*
2. Bolman, L. G., Deal, T. E. (1991). Leadership and Management Effectiveness: a Multi-Frame, Multi-Sector Analysis, în *Human Resource Management, 30*, pp. 509-534.
3. Boudon, R. (coord.) (1997). *Tratat de sociologie*. Bucureşti: Editura Humanitas.
4. Drucker, P. (1993). *Inovaţia în sistemul antreprrenorial*. Bucureşti: Editura Enciclopedică, p. 96.
5. Kossen, S. (1975). *The Human Side of Organizations*. San Francisco: Confield Press, Harper and Row Publishers, p. 171.
6. Păun, E. (1999). *Şcoala – abordare socio-pedagogică*. Iaşi: Editura Polirom, p. 7.
7. Rosenholtz, S.J. (1989). *Locul de muncă al profesorilor . Organizaţia socială a şcolilor*. NY: Longman.
8. Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: JosseyBass.
9. Vlăsceanu, L. (1979). *Decizie şi inovaţie în învăţământ*. Bucureşti: E.D.P., pp. 28-42.

[11] Cartea Albă a Reformei. (1993). *Tribuna Invăţământului, nr. 7*

INTERDEPENDENŢA ÎNVĂŢĂMÂNT RELIGIOS - ÎNVĂŢĂMÂNT LAIC ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR ROMÂNESC
THE INTERACTION BETWEEN RELIGIOUS EDUCATION AND SECULAR EDUCATION WITHIN ROMANIAN PRE-UNIVERSITY EDUCATION

Profesor drd. LUCIAN GHEORGHE
Liceul Tehnologic Special „Beethoven", Craiova, Dolj

Rezumat

Învăţământul românesc nu poate fi analizat numai prin prisma componenţei laice sau religioase, deoarece cele două elemente coexistă de-a lungul timpului, fiind mai scurte perioadele în care ele au fost despărţite. Începuturile modeste ale învăţământului religios sunt împletite cu începuturile tot atât de modeste ale învăţământului laic românesc. Mănăstirile înfăţişează locul şi mediul în care a luat fiinţă acest învăţământ, ca apoi el să fiinţeze şi pe lângă unele scaune chiriarhale. Acolo au deprins învăţătura, mai întâi în slavonă şi apoi în limba românească, cei ce doreau să fie îndrumători întru cele duhovniceşti şi lumeşti ale credincioşilor.

Şcoala a constituit un permanent focar de cultură, un tezaur al informaţiei ştiinţifice, contribuind prin toate mijloacele de care a dispus la întreţinerea şi dezvoltarea conştiinţei naţionale a poporului nostru.

Cuvinte cheie: *învăţământ laic, învăţământ religios, chiriarh, canoane, pondere, discipline, domenii, ordonanţă*

Abstract

Romanian education cannot be analyzed in relation to the secular or religious aspect, since the two elements coexist over time, the periods in which they were separated being really shorter. The modest beginnings of religious education are intertwined with the modest beginnings of Romanian secular education, also. Monasteries depict the place and environment in which this education developed, and then it continued to develop as attached to some Diocesan chairs. There was the place where those who wanted to get familiarized with Slavonic and Romanian teachings became to be fully guides of the believers 'spiritual and mundane issues.

School was a permanent epicentre culture, a heritage of scientific information contributing by all available means to the maintenance and development of the national consciousness of our people.

Key words: *secular education, religious education, Diocesan Bishop, canons, share, subjects, areas, decree*

Învăţământul românesc nu poate fi analizat numai prin prisma componenţei laice sau religioase, deoarece cele două elemente coexistă de-a lungul timpului, fiind mai scurte perioadele în care ele au fost despărţite.

Începuturile modeste ale învăţământului religios sunt împletite cu începuturile tot atât de modeste ale învăţământului laic românesc. Mănăstirile înfăţişează locul şi mediul în care a luat fiinţă acest învăţământ, ca apoi el să fiinţeze şi pe lângă unele scaune chiriarhale. Acolo au deprins învăţătura, mai întâi în slavonă şi apoi în limba românească, cei ce doreau să fie îndrumători întru cele duhovniceşti şi lumeşti ale credincioşilor.

Analizând cele două componente, putem face următoarele precizări:

- în perioada de început, învăţământul românesc se caracteriza prin subordonarea necondiţionată faţă de Chiriarhul locului şi faţă de canoanele bisericeşti;
- directorii instituţiilor de învăţământ care erau reprezentanţii ierarhilor, aveau putere nelimitată în şcoală. El este cel care hotărăşte şi dispune aplicarea hotărârilor sale. Pentru corectitudinea acestora, el nu dădea seamă decât ierarhului;
- consiliul profesoral avea rol figurativ, deoarece atribuţiile sale se limitau la discuţii legate de abaterile de comportament ale elevilor, precum şi implicarea şcolii în activităţi legate de festivităţile religioase;
- spiritualul era ca importanţă, al doilea om în instituţia de învăţământ după director, fiind cel care putea să ia măsuri şi hotărâri în lipsa acestuia;
- învăţământul religios poate fi considerat un învăţământ rigid şi auster, care frâna de multe ori dezvoltarea personalităţii tinerilor;
- dacă în primele veacuri de existenţă a şcolilor, ponderea disciplinelor laice era foarte mică, între 15-30 %, treptat, datorită dezvoltare societăţii, s-a simţit nevoia creşterii diversificării disciplinelor de studiu, prin introducerea unor discipline noi;
- remarcam faptul că învăţământul de factură austeră înfrâna dezvoltarea personalităţii proprii, dar trebuie să recunoaştem că din punct de vedere calitativ acesta se făcea la standarde ridicate, iar absolvenţii acelor şcoli studiau apoi în marile Universităţi ale Europei.

Trecerea treptată spre laicizarea învăţământului atinge apogeul în timpul domniei lui Alexandru Ioan Cuza, care prin reformele a impus despărţirea totală a învăţământului laic de învăţământul religios.

Nu trebuie să uităm, însă, că primul pas fusese făcut de marele cărturar şi mitropolit Andrei Şaguna prin înfiinţarea şcolilor medii şi a şcolilor tehnice. De acum şi până la cel de-al doilea război mondial, în învăţământul laic, studiul religiei avea pondere de maxim 5%. Observăm, însă, că în învăţământul teologic, creşte ponderea disciplinelor laice ajungând până la 40%.

Din studiile efectuate, am reţinut că, deşi apar instituţii de învăţământ preuniversitar laice, acestea fiinţează distinct pentru fete şi băieţi. Nu era admis ca, în şcolile de băieţi, să fie profesori femei, dar nici în şcolile de fete, să fie profesori bărbaţi.

Introducerea examenului de bacalaureat a constituit o modificare majoră, deoarece el avea o importanţă deosebită:

- la începuturile sale mai era denumit şi examen de maturitate, deoarece elevii trebuiau să susţină examene la toate disciplinele pe care le studiaseră în anii de liceu;
- promovarea acestui examen, conferea tânărului drepturi deosebite în societate, el având acces în învăţământul universitar, dar în posturi sau funcţii importante în structura societăţii;
- tânărul cu diplomă de bacalaureat era considerat ca adult cu o capacitate intelectuală deosebită şi o pregătire ştiinţifică superioară celor care parcurseseră liceul, dar nu reuşiseră să obţină diplomă de bacalaureat;
- promovarea acestui examen atrăgea respectul întregii comunităţi pentru cei care îl promovau.

Tinerii care nu reuşeau să obţină diplomă de bacalaureat, puteau să urmeze şcoli tehnice şi să acceadă la posturi importante în structurile societăţii. Treptat, numărul disciplinelor de bacalaureat s-a redus, ajungând la 7 materii.

După al doilea război mondial, învăţământul este influenţat de ideologia materialist-dialectică, ce va influenţa din anumite puncte de vedere benefic, dar pe anumite segmente, influenţa va fi negativă.

Putem spune că perioada de după cel de-al doilea război mondial şi până în decembrie 1989, a fost o perioadă influenţată în mod negativ de aplicare mecanicistă a modelului sovietic, care s-a dovedit a fi o măsură arbitrară, profund dăunătoare învăţământului românesc de toate gradele.

De la învăţământul de 12 clase (4 elementare şi 8 liceale) s-a trecut la cel cu 11 clase, apoi la cel cu 10 clase, pentru a reveni la cel cu 12 clase, primele 10 devenind obligatorii. Trecerea rapidă şi succesivă de la o formă de organizare la altă formă de organizare, a scăzut calitatea învăţământului preuniversitar. Consecinţele ar putea fi reprezentate astfel:

- tinerii au început să înţeleagă că, odată începută o formă de învăţământ, trebuie să şi termine, deoarece se vehicula necesitatea de absolvenţi calificaţi în producţie;
- slabele rezultate se puteau observa, încă de la admiterea în liceu, care era un examen formal, deoarece elevii cu medii de 1,20-1,50 erau admişi în licee cu prestigiu, înainte de această perioadă;
- diminuarea orelor de limbi străine, a celor de matematică şi a celor de ştiinţe umaniste, au condus la micşorarea orizontului de formare a tinerilor;
- deşi se punea accent pe disciplinele tehnice şi ponderea acestora a crescut foarte mult, eficienţa lor nu a putut fi demonstrată, datorită lipsurilor din pregătirea ştiinţifică a elevilor;
- introducerea orelor de practică în producţie, deşi o iniţiativă bună la început, nu a adus rezultatele dorite, deoarece întreruperea perioadelor de curs scădea randamentul elevilor şi crea goluri ce necesitau timp mult pentru recuperare;
- un aspect negativ l-a constituit obligativitatea efectuării practicii agricole de către elevi, care era făcută în detrimentul pregătirii lor. Ideea a fost bună dar insuficient gândită, deoarece elevii, în orele de practică, pierdeau timp preţios, în sensul că singura practică relativ eficientă era strânsul recoltei de pe câmp, toamna.

Prin scoaterea religiei din şcoli, s-a constatat îndepărtarea tinerilor de valorile autentice ale moralei româneşti, care a condus la automatism şi formalizare atât în viaţa familială cât şi în cea socială.

Schimbări importante s-au petrecut şi în sfera conţinutului învăţământului liceal, astfel că noul plan de învăţământ propunea asigurarea condiţiilor necesare unei pregătiri de cultură generală, corespunzătoare tineretului şcolar, astfel că au sporit numărul de ore afectat disciplinelor realiste şi s-a extins şi amplificat ponderea disciplinelor umaniste.

Întreg învăţământul liceal a fost organizat, în mod unitar, cu durata de patru ani, la cursurile de zi, şi de cinci ani, la cele serale. În cadrul măsurilor adoptate, o importanţă deosebită s-a acordat, de asemenea învăţământului profesional.

Trunchiul viguros al tradiţiei învăţământului românesc a rezistat furtunilor ce s-au abătut asupra sa. Mai mult, n-a încetat să progreseze şi să cunoască un proces vizibil de perfecţionare, de modernizare. După o

perioadă de totală laicizare a învăţământului, evenimentele din decembrie 1989 au constituit momentul de reîntoarcere spre creştinism.

Apreciem, totuşi, că trecerea s-a făcut prea brusc, mulţi neînţelegând sensul schimbării şi modalitatea reală în care trebuia făcută.

Şcolile în care nu se auzise, până atunci de Dumnezeu, s-au trezit cu preoţi în şcoli, cu icoane a căror rol şi semnificaţie nu o înţelegeau. Au fost şcoli ai căror conducători acceptau schimbările, dar şi şcoli în care conducătorii nu au acceptat şi nu acceptă nici acum realităţile unei societăţi democratice.

Rezultatele benefice, prin introducerea orelor de religie în şcoală, se resimt în atitudinile tinerilor, dar mai ales în gradul de conştientizare a propriilor valori.

O realizare deosebită, obţinută de învăţământul religios după 1990, considerăm a fi includerea seminariilor teologice, ca unităţi din sistemul naţional de învăţământ şi echivalarea lor cu liceul de cultură generală pe filieră umanistă.

Se poate spune că este o activitate reparatorie pentru absolvenţii acestor şcoli, care fuseseră marginalizaţi, excluşi chiar din viaţa socială care le îngrădea dreptul la educaţie, datorită faptului că nu puteau merge să studieze într-o altă facultate.

Obţinerea diplomei de bacalaureat le conferă dreptul să-şi desăvârşească pregătirea în domeniile către care se orientează.

Perioada 1990-2004 poate fi caracterizată ca o perioadă tulbure şi cu schimbări rapide, de multe ori, făcute fără o cunoaştere reală a problemelor astfel: s-au resimţit schimbări majore, în viaţa şcolii, atât din punct de vedere organizaţional, cât şi structural; sistemul naţional de educaţie a fost stabilit prin acte normative cu putere de lege, prin ordonanţe de urgenţă şi metodologii specifice acestei ramuri de activitate; liceele de profil tehnic (fostele licee industriale) îşi vor reduce durata anilor de studii de la 5 la 4 ani; schimbarea structurii anului şcolar la două semestre, cu două vacanţe intersemestriale şi vacanţa de vară, considerăm că nu este benefică pentru copii şi elevi deoarece, cel de-al doilea semestru este foarte mare, cuprinzând 24 de săptămâni, ceea ce duce la scăderea randamentului şcolar în cea de a doua parte a lui.

În istoria societăţii româneşti, în contextul diferitelor epoci de dezvoltare social-economică şi politică, învăţământul a jucat un rol important în procesul de făurire a civilizaţiei şi progresului.

Programul de învăţământ se compune din următoarele elemente:

- cultura antică, reprezentată prin curentul umanist, care îşi capătă un loc aproape definitiv în programele de învăţământ;
- cultura religioasă, reprezentată prin creştinismul medieval şi prin creştinismul Reformei în veacul al XVI-lea care, de asemenea, îşi câştigă un loc definitiv în programe;
- cultura naţională, reprezentată prin limba şi literatura naţională, care şi ele îşi câştigă un loc din ce în ce mai important;
- ştiinţa pozitivă care îşi cere şi ea un loc în programe.

Şcoala a constituit un permanent focar de cultură, un tezaur al informaţiei ştiinţifice, contribuind prin toate mijloacele de care a dispus la întreţinerea şi dezvoltarea conştiinţei naţionale a poporului nostru.

Bibliobrafie

1. *** Ministerul Educaţiei şi Învăţământului, an XXVI, nr. 3-4. (1984). *Studii şi cercetări de documentare.* Educaţie şi învăţământ. Bucureşti.
2. Angelescu, C. (1925). *Lege pentru învăţământul primar al statului şi învăţământul normal- primar*. Bucureşti: Editura Cartea Românească.
3. Antonescu, G.G. (1943). *Istoria pedagogiei. Doctrinele fundamentale ale pedagogiei moderne.* București: Editura Cultura Românescă.
4. Bordeianu, M., Vladcovschi, P. (1979). *Învăţământul românesc în date*. Iași: Editura Junimea.
5. Filipescu, V., Oprea, O. (1972). *Învăţământul obligatoriu în România şi alte ţări.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
6. Manea, M.,Teodorescu, B. (1992). *Istoria românilor, Epoca modernă şi contemporană.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
7. Negreţ, I. (1994). Şcoala românească la capătul vremii, II. *Tribuna Învăţământului,* an V, număr 46.
8. Negulescu, P.P. (1922). *Reforma Învăţământului, Proiecte de legi*. Bucureşti: Tipografia Nouă.
9. Păcurariu, M. (1997). *Istoria Bisericii Ortodoxe Române*, vol 3. București: Editura Institutului Biblic şi de Misiune.
10. Stanciu, G. (1983). *Şcoala şi pedagogia în secolul XX.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

.

EVOLUȚIA EDUCAȚIEI ÎN CONTEXTUL SOCIAL AL DEGRADĂRII CONȘTIINȚEI MORALE
THE EVOLUTION OF EDUCATION WITHIN THE SOCIAL CONTEXT OF THE DETERIORATION OF MORAL CONSCIENCE

Profesor LAVINIA- ANDREEA ILINA
Şcoala Gimnazială „Ştefan cel Mare", Alexandria, Teleorman

Rezumat

Ca fenomen social, desfăşurată întotdeauna într- un context social, mai larg sau mai restrâns, educaţia este un subsistem social. Ea se desfăşoară în societate, a apărut odată cu aceasta şi este subordonată unui ansamblu social care îi reglează şi îi direcţionează sensul. Şcoala şi familia reprezintă factorii educativi cu o importanţă covârşitoare în formarea şi dezvoltarea personalităţii. Într- o lume care se află în permanentă evoluţie şi schimbare, capacitatea de adaptabilitate trebuie să se regăsească mai intâi la noi, la cadrele didactice, la părinţi, la formatori. Înainte de a-i educa şi pregăti pe copii pentru schimbare trebuie ca noi sa ne autoeducăm în spiritul inovării, al schimbării şi introducerii metodelor si comportamentelor educative moderne pe care să le implementăm în mentalul colectiv. Faptul că trăim intr-o societate imprevizibilă ne obligă, putem spune, la o perfecţionare permanentă, atât pe noi, ca persoane, cât şi pe noi, ca subiecţi ai procesului de învăţământ.

Procesul de adaptare a educaţiei la schimbările intervenite în societate nu înseamnă o simplă acomodare la context, ci impune, de regulă, o reevaluare a structurilor, funcţiilor şi dimensiunilor acţiunii educative, astfel încât să îi permită individului să se pregătească pentru ziua de mâine. Cel mai important lucru pe care trebuie să îl urmărim în incertitudinea şi imprevizibilul social care ne înconjoară, este educarea conştiinţei. Nu este suficient să formăm specialişti! Avem nevoie de oameni cu conştiinţă etică şi morală! Normalul, firescul, binele, corectitudinea, sunt valorile ce trebuie să ne însoţească la orice pas şi în orice moment.

Cuvinte cheie: *schimbare, societate, evoluţie, morală, conştiinţă*

Abstract

Education is a socially embedded phenomenon, a sub-system always taking place within a larger or a smaller social environment. Education occurs within society, it is as old as society itself and it is subordinate to a social order which regulates and channels its course. School and family are key educational factors in the process of shaping and development of personality. In a constantly evolving and changing world, adaptability to a wide range of teaching-learning situations should be a characteristic first reflected in teachers, parents and trainers. Before educating and preparing children for steady change, we should first educate ourselves into the spirit of innovation and change, into the approach of modern teaching methods and behaviours which we should instill in the collective mentality. Arguably, the mere fact that we live in an unpredictable society urges us to improve ourselves both as persons and as actors in the teaching process.

It is more in the process of adapting teaching to social changing contexts than a simple adjustment to a teaching-learning environment. It involves a reevaluation of the structures, functions and dimensions of the teaching process so that the individual be well-equipped with knowledge and skills and be ready to take on challenges in their future life. In today's society shrouded in a veil of uncertainty and unpredictability, an aspect of the utmost importance is to be stressed and followed: the education of conscience. A teaching system only producing specialists in different fields of action is thought of as being incomplete. Society also needs people possessing moral and ethical conscience. Naturalness, simplicity, goodness, righteousness, honesty are virtues that must be fostered at all times.

Key words: *change, society, evolution, moral, conscience*

Am ales să abordez, în acest studiu, aspecte legate de educaţie, în general şi de sistemul educaţional românesc, în special. Mai mult decât o prezentare teoretică a fenomenului educaţional şi a sistemului de învăţământ din ţara noastră, vreau să ofer o abordare din prisma necesităţii de evoluţie în educaţie, deşi cred ca cel mai potrivit cuvânt ar fi schimbare. Idealul educaţional în sistemul de învăţământ românesc actual este dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, în vederea formării unei personalitaţi autonome şi creative. Astfel, idealul educaţional românesc al acestei perioade vizează desăvârşirea potenţialului uman şi valorificarea acestuia, în vederea formării unei personalitaţi armonioase şi creatoare, capabilă să se integreze în societate şi să facă faţă cu succes cerinţelor de orice natură ale societatii. Din păcate, programa şcolară nu este în concordanţă cu acesta.

Educaţia este acea reconstrucţie sau reorganizare a experienţei care se adaugă la înţelesul experienţei precedente şi care măreşte capacitatea de a dirija evoluţia celei care urmează (Dewey, 1972, p. 70).

Ca activitate specific umană, educaţia se manifestă pe de o parte, ca relaţie subiect- obiect, vizând producerea unor schimbări în personalitatea educabilului. La ambii poli ai acestei relaţii, se află fiinţe umane. Acest fapt are implicaţii importante, ţinând seama de faptul că fiinţa umană, dotată cu conştiinţă, dezvoltă o atitudine activă, un răspuns personalizat la stimuli din afara ei. Pe de altă parte, educaţia se manifestă ca acţiune întreprinsă conştient, deliberat, conform unor scopuri stabilite, având deci un caracter intenţional şi finalist şi totodată activitate corelată cu cerinţele societăţii şi ale individului, ceea ce îi conferă atât un caracter individual, cât şi social. Sub raport structural, acţiunea educaţională este formată din subiectul acţiunii, individ sau grup, obiectul acţiunii, de asemenea individ sau grup, şi contextul în care se desfăşoară proceduri, procese şi rezultate.

Durkheim, una dintre figurile întemeietoare ale sociologiei, considera că educaţia are de fapt rol important în socializarea copilului. Ca fenomen social, desfăşurată totdeauna într-un context social, mai larg sau mai restrâns, educaţia este un subsistem social. Ea se desfăşoară în societate, a apărut odată cu aceasta şi este subordonată unui ansamblu social care îi reglează şi îi direcţionează sensul (Durkheim apud Cucoş, 1995). Prin educaţie şi îndeosebi prin studiul istoriei, copiii dobândesc o înţelegere a valorilor comune în

societate, care unesc o mulţime de indivizi, separate. Aceste valori comune vor include credinţele religioase şi convingerile morale, precum şi un simţ al autodisciplinei. Astfel, educaţia permite copiilor să interiorizeze regulile sociale, care contribuie la funcţionarea societăţii. În societăţile industriale, educaţia le formează deprinderile necesare unei munci specializate. În societăţile tradiţionale, deprinderile ocupaţionale pot fi achiziţionate în cadrul familiei.

Odată cu apariţia unei societăţi complexe şi cu apariţia diviziunii muncii în producerea de bunuri, este nevoie de un sistem de educaţie dezvoltat, care să transmită deprinderile necesare îndeplinirii diferitelor roluri ocupaţionale specializate.

Sociologul american Talcott Parson (1954) avea o abordare diferită asupra educaţiei. Acesta considera că rolul educaţiei este acela de a insufla copilului valoarea realizării individuale. Funcţia educaţiei este aceea de a permite copiilor să treacă de la standardele particularizante ale familiei la standardele universale ale societăţii moderne.

În abordările postmoderne ale educaţiei, Robin Usher şi Richard Edwards (1994) consideră că educaţia permite indivizilor să gândească liber şi raţional, iar aceasta face posibile progresul şi inovaţia. Educaţia nu este echivalenţa totală a sistemului de învăţământ. Formarea şi dezvoltarea personalităţii umane se realizează sub acţiunea a numeroşi factori, interni şi externi, naturali şi sociali, ca şi sub acţiunea unui ansamblu de influenţe organizate şi întreprinse deliberat sau ocazional şi lipsite de intenţionalitate. Acţiunile educative şi influenţele educative sunt interdependente. În principiu, este de dorit să se asigure consonanţa dintre ele, în sensul că influenţele mediului educational să susţină acţiunile realizate de un anumit factor educativ, iar cele din urmă să valorifice valenţele pozitive ale climatului.

Familia şi şcoala reprezintă factorii educativi cu o importanţă covârşitoare în formarea şi dezvoltarea personalităţii. Ca grup social, familia a apărut pe o anumită treaptă a dezvoltării sociale şi a evoluat. Familia a fost privită ca prima şcoală a fiinţei umane. Acţiunea educativă a familiei are caracter intenţional şi priveşte toate laturile personalităţii.

Între mediile educaţionale, şcoala reprezintă o instituţie socială specifică, având destinaţia de a realiza, preponderant, pregătirea tinerelor generaţii pentru integrarea socială. Ca factor de educaţie, şcoala se află sub influenţa celorlalte subsisteme ale societăţii, economic, politic, cultural, aflându-se cu acestea în raporturi de interdependenţă. Orice program de dezvoltare economico-socială presupune şi o componentă educaţională, după cum şcoala, la rândul ei, este susţinută de acţiunea celorlalţi factori sociali.

În relaţie cu ceilalţi factori educativi, şcoala se distinge prin aceea că activitatea de instrucţie şi educaţie îi este caracteristică, o defineşte ca atare şi că realizează aceasta la nivel profesionist. De asemenea, valorifică acţiunile şi influenţele educative ale celorlalţi factori, le imprimă o orientare în concordanţă cu idealul educativ. Şcoala reprezintă într-adevăr nu doar un spaţiu cultural în sine, ci şi unul în care se creează cultura (Păun, 1999). În decursul evoluţiei societăţii, pe măsura creşterii complexităţii vieţii sociale, a cunoaşterii umane şi a experienţei de muncă şi de viaţă socială, şcoala ca factor educativ s-a dezvoltat şi multiplicat pe trepte de pregătire, profiluri de formare, forme variate de şcolarizare, devenind un veritabil ansamblu de instituţii şcolare denumite sistem de învăţământ sau sistem şcolar.

Sistemul de învăţământ reprezintă ansamblul instituţiilor şcolare de diferite grade, profiluri, forme de invăţământ, correlate natural şi functional, prin care se realizează sistematic şi intensiv în formarea tinerelor generaţii, precum şi pregătirea adulţilor. Învăţământul interesează întreaga societate. Educaţia nu constituie un domeniu de preocupări numai pentru unele instituţii de stat sau grupuri de personae. În consecinţă, autorităţile de stat trebuie să-şi asume răspunderi în organizarea şi funcţionarea învăţământului, cu atât mai mult cu cât, în condiţiile societăţii contemporane, nivelul învăţământului, gradul de dezvoltare şi organizare a acestuia, calitatea pregătirii generaţiilor au devenit factori de competitivitate între ţări.

Sistemul de învăţământ românesc este organizat în concordanţă cu stadiile dezvoltării ontogenetice a individului şi corelat cu finalităţile şi conţinuturile specifice diferitelor trepte de învăţământ de diferite grade, de la educaţia preşcolară până la forme instituţionale destinate instruirii adulţilor, profiluri de formare, specializări şi forme de învăţământ. Teoretic, totul este perfect. Programele se schimbă, manualele de asemenea, miniştrii, inspectorii, însă ce nu am înteţeles noi este că schimbarea nu este totul. Schimbarea poate fi în rău, însă ne place atât de mult acest concept, încât atunci când îl auzim ne iluzionăm profund.

Un alt lucru de care sistemul de învăţământ românesc uită este dezvoltarea intelegenţei emoţionale. Inteligenţa emoţională se referă la felul în care oamenii îşi folosesc emoţiile, capacitatea de a se auto-motiva, de a avea auto-control, entuziasm şi tenacitate. În plus, aceste calităţi nu sunt moştenite şi, cu cât pot fi mai induse copiilor, cu atât le vor oferi acestora mai multe şanse de a-şi folosi capacităţile intelectuale. Trebuie să ne revizuim ideile despre inteligenţă, pentru a include diversitatea factorilor care asigură succesul în viaţă.

Într-o lume care se află în permanentă evoluţie, în permanentă schimbare, capacitatea de adaptabilitate trebuie să se regăsească mai intâi la noi, la cadrele didactice, la părinţi, la formatori. Înainte de a-i educa şi

pregăti pe copii pentru schimbare, trebuie ca noi sa ne autoeducăm în spiritul inovării, al schimbării și introducerii metodelor şi comportamentelor educative moderne pe care să le implementăm în mentalul colectiv și nu numai. Faptul că trăim intr-o societate imprevizibilă ne obligă, putem spune, la o perfecționare permanentă, atât pe noi, ca persoane, cât și pe noi, ca subiecți ai procesului de învățământ. Odată cu evoluția societății şi în virtutea trebuințelor de organizare a vieții sociale, de diferențiere a rolurilor pe care le joacă diverse grupări şi categorii de oameni, au început să se configureze unele concepții sistematice asupra modalităților concrete de realizare a educației. Rosturile educației erau apreciate încă din Evul Mediu, după prioritățile și valorile în funcție de care se orientau oamenii la un moment dat. Platon considera că educației îi revine dreptul de a descoperi resurse și de a le pune în folosul societății. Pe de altă parte, Aristotel deducea scopul educației din scopul vieții și considera că aspirația supremă a societății și a individului o constituie dobândirea virtuții.

Revenind la inovare și la educația pentru schimbare, modificarea trebuie să intervină la nivelul tuturor acestor componente care se află într-o relație de interdependență, însă cele mai mari așteptări de a schimba ceva sunt tot de la cadrul didactic. Se consideră că el, fiind cel care organizează și planifică activitatea, este cel care poate produce schimbarea, cel care poate aduce noul prin metodele și mijloacele folosite, prin maniera în care abordează actul didactic. Educația trebuie să fie o activitate anticipativă, orientată spre viitor. Dacă în trecut intervalul de timp în care se înregistrau schimbări importante în viața socială și cu impact asupra vieții individului era mai lung decât cel al vieții umane, astăzi ritmul schimbărilor este amețitor. Ca urmare, pregătirea individului urmează să fie astfel realizată încât aceasta să poată face față unor condiții și cerințe aflate în permanentă schimbare (Cristea, 1994).

Procesul de adaptare a educației la schimbările intervenite în societate nu înseamnă o simplă acomodare la context, ci impune, de regulă, o reevaluare a structurilor, funcțiilor și dimensiunilor acțiunii educative, astfel încât să îi permită individului să se pregătească pentru ziua de mâine. Eficiența educației este determinată de adaptabilitatea și autoreglarea ei la problematica societății și la spațiul social în care se derulează. Tot ca o formă de adaptabilitate și evoluție au apărut și noile educații. Ca factor principal de formare a resurselor umane necesare tuturor sectoarelor vieții sociale, educația se constituie și ca unul dintre factorii de dezvoltare a societății. Nevoia unor reconsiderări în modul de realizare a educației este provocată de schimbarea societății. Identificarea schimbărilor produse în viața socială care au impact asupra educației devine astfel necesară, ea fiind de natură să sugereze zonele și chiar reconsiderările care se impun. Având în vedere că, în perioada actuală, societatea românească presupune schimbări în toate planurile vieții sociale, este firesc ca și în sistemul de educație să se producă reconsiderările pe care le cere consolidarea unei societăți democratice. Educaţia este un concept mai larg decât cel al şcolarizării formale. Ea nu mai poate fi privită ca stadiu pregătitor pentru intrarea individului în câmpul muncii. Pe măsură ce se schimbă tehnologia, se schimbă şi competenţele necesare, şi chiar dacă educaţia este considerată, dintr- un punct de vedere pur vocational, ca asigurând calităţile relevante pentru muncă, majoritatea observatorilor sunt de acord că în viitor contactul cu educaţia va trebui să fie unul permanent, pe tot parcursul vieţii.

Şi, cel mai important lucru, pe care trebuie să îl urmărim toţi, dar, mai ales noi, cadrele didactice, de la care toţi aşteaptă totul, în incertitudinea şi imprevizibilul social care ne înconjoară, este educarea conştiinţei. Nu este suficient să formăm specialişti, nu este suficient să fim conduşi de tehnocraţi! Avem nevoie de oameni cu conştiinţă! Profesorul, medicul, contabilul sunt specialişti dar cunoaştem atâtea cazuri în care nu procedează corect, etic, moral şi nu îşi fac meseria cum trebuie. Aici intervine sau nu conştiinţa. Unii o pun pe seama lipsei de motivaţie, financiare în special, însă NORMALUL, FIRESCUL, BINELE, CORECTITUDINEA, sunt valorile ce trebuie să ne însoţească la orice pas şi în orice moment.

Bibliografie

1. Cristea, S. (1994). *Fundamente pedagogice ale reformei învățământului*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
2. Dewey, J. (1972). *Democrație și educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
3. Durkheim, E. (1930). *Educaţie şi sociologie* . Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
4. Cucoş, C. (1995). *Pedagogie şi axiologie.* Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
5. Giddens, A. (2010). *Sociologie*. Bucureşti: Editura ALL.
6. Monteil, J. M. (1997). *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale.* Iaşi: Editura Polirom.
7. Parsons. T. (1954). *Essays in Sociological Theory*. New York.
8. Păun, E. (1999). *Şcoala- o abordare socio-pedagogică*. Iaşi: Editura Polirom.
9. Usher, R., Edwards, R. (1994). *Postodernism and Education*. London-New York: Routledge.

EDUCAŢIE ÎN CREDINŢĂ
FAITH EDUCATION

Pr. Profesor FLORIN IONESCU
Liceul „Traian Vuia”, Craiova, Dolj

Rezumat
Una dintre laturile educatiei care vizeaza, prin excelenta sensibilitatea profilului persoanei umane, care se revarsa asupra comportamentului sau si care confera o bunatate amplificata de calitati ce tin de tinuta, de atitudini superioare, chiar de alesele calitati morale, este educatia religioasa. Educatia religioasa pe care fiecare copil o primeste in scoala este o etapa importanta a formarii sale spiritual. In mod traditional, educatia religioasa a crestinului incepe in prima copilarie, iar debutul acesteia este marcat de momentul primirii Sf. Taine a Botezului.Religia uneşte oamenii în jurul unor valori, solidarizează fiinţele, cimentează unitatea grupală şi oferă un important suport identitar. Ea are o putere deosebită de impregnare spirituală a tuturor practicilor cotidiene, de particularizare a gesturilor şi conduitelor sociale.Prin educatia religioasa trebuie sa realizam de fapt o reala cultivare a spiritului. Ea ne ajuta sa construim un sistem de valori spirituale, etice, estetice, racordate la personalitatea fiecaruia dintre noi si materializarea in comportamente integratoare in viata comunitatii din care facem parte si a societatii in ansamblu.
Cuvinte cheie: *educaţie, credinţă, Taina Sfântului Botez, creştinism, Sfinţii Părinţi, Sfânta Biserică*

Abstract
One side of the education that aim, by excellence the sensitivity profile of the human person, which illuminated on the behavior and which confer a kindness enhanced qualities pertaining to the outfit, attitudes, even doing moral qualities, is a religious education. Religious education on which each child receives at school is an important stage in the formation spiritual. Traditionally, religious education of the experienced Christian begin on the first childhood, and its debut is marked by the time of receipt of the Sf. Secrets of the baptism.. The religion of the Unites the people around certain values, supports the sentient beings and provides an important support identity. She has a special power for the impregnation spiritual unity of all daily practices, customizing. By religious education we must do in fact a real cultivation of the spirit. It helps us to build a system of spiritual values, ethical, aesthetic connected to the personality of each of us and the materialisation of the behavioral strategies are used in the life of the community of which we are part and of the company as a whole.
Key words*: education, faith, Holly Baptism, Christianity, Holly Fathers, Hally Church*

„Nu există artă mai frumoasă decat arta educaţiei. Pictorul și sculptorul fac doar figuri fără viaţă, dar educatorul creează un chip viu; uitându-se la el, se bucură şi oamenii, Se bucură şi Dumnezeu”

(Sf. Ioan Gură de Aur)

Educația este un proces evolutiv și complex, desfășurat pe parcursul mai multor etape și vizând o anume finalitate, finalitate care are în vedere formarea și dezvoltarea însușirilor intelectuale, morale și fizice ale copiilor și ale tineretului, ale oamenilor și ale societății.

De-a lungul secolelor, educația a fost strâns legată de religie. În Antichitate, în Orient, şcolile funcționau în general pe lângă temple. În Occident, mănăstirile erau centre de cultură pe lângă care funcționau şcoli, atat pentru viitorii clerici (şcoala interioară), cât și pentru laici (şcoala exterioară). În țara noastră, încă din sec. al XI-lea, existau școli pentru pregătirea preoților pe lângă mănăstiri și centre episcopale, cu predare în limba latină, greacă și slavă.

Una dintre laturile educației care vizează, prin excelență, sensibilitatea profilului persoanei umane, care se revarsă asupra comportamentului sau/și care conferă o bunătate amplificată de calități ce țin de ținută, de atitudini superioare, chiar de alesele calități morale, este educația religioasă. Educația religioasă pe care fiecare copil o primește în școală este o etapă importantă a formării sale spirituale. În mod tradițional, educația religioasă a creștinului începe în prima copilărie, iar debutul acesteia este marcat de momentul primirii Sf. Taine a Botezului.

Religia unește oamenii în jurul unor valori, solidarizează fiinţele, cimentează unitatea grupală şi oferă un important support identitar. Ea are o putere deosebită de impregnare spirituală a tuturor practicilor cotidiene, de particularizare a gesturilor şi conduitelor sociale.

Prin educația religioasă trebuie să realizăm, de fapt, o reală cultivare a spiritului. Ea ne ajută să construim un sistem de valori spirituale, etice, estetice, racordate la personalitatea fiecăruia dintre noi și materializarea în comportamente integratoare în viața comunității din care facem parte și a societății în ansamblu.

Ştiinţa spirituală arată că omul este capabil de evoluţie, că poate să cucerească noi lumi prin dezvoltarea unor noi organe. Aşa cum culorile şi lumina există în jurul celui nevăzător, doar că el nu le poate percepe, neavând organe pentru aceasta, tot aşa ştiinţa spirituală arată că există multe lumi în jurul omului, iar el le poate percepe numai dacă îşi dezvoltă organele necesare pentru aceste lumi.

Prin educaţie, înseşi componentele culturii sunt mereu resemnate. Religia, fiind o proteză semnificativă a culturii, trebuie să intre în conul de lumină al pedagogiei.

Învăţătura creştină este şi ea o paradigmă educaţională de primă importanţă. E necesar să dezvăluim noi temeiuri şi resurse ale educaţiei, să stabilim o legătură durabilă între pedagogie şi religia creştină.

Educaţia constituie o parte componentă a existenţei socio-umane. În limitele unei abordări filozofice, conceptul de existenţă desemnează tot ceea ce există, totalitatea sistemelor materiale, filozofice, sociale şi ideale, multiplele manifestări pe care le îmbracă realitatea, începând cu fenomenele naturale şi terminând cu cele ale conştiinţei şi produsele ei (Stroescu, Maiorescu, 2010). Educaţia este creatoare de cultură, căci graţie ei, toate elementele culturii sunt mereu resemnate.

De aceea astăzi, educaţia, ca proces de spiritualizare a omului, ar fi incompletă fără studierea religiei, căci nu se ia în consideraţie integralitatea dintre spirit şi materie. Existenţa noastră nu se poate reduce la coordonate strict materiale. Umanitatea contemporană e caracterizată de o infirmizare spirituală.

Se remarcă o atrofiere spirituală a conştiinţei. „A devenit o dificultate să ştim cine suntem, de unde venim, încotro mergem; recunoaşterea socială a unui fundament transcendent ar putea salva omenirea de lenta, dar constanta ei degradare", din acest motiv, se cere soluţionată problema omului şi a destinaţiei lui, căci „cunoaşterea smerită de tine însuţi e o sabie mai sigură spre Dumnezeu, decât cercetarea profundă a ştiinţei” (Cucoş, 1996, p. 91).

Atâta timp cât învăţământul, în ansamblul său, va fi penetrat de filozofie generală, ce priveşte doar experienţa sensibilă, faptele şi cifrele, se va cultiva o informaţie haotică, în locul unei cunoaşteri integrale şi unei unităţi spirituale. Educaţia este o acţiune care vizează întregul, armonia, ea nu dezvoltă numai forţele fizice ale unui om, ca să facă din el un atlet sau un sălbatic, ea nu dezvoltă numai forţele intelectuale, care ar face din om un original sau, posibil, un monstru. Vizând un om complet, ea urmăreşte să existe o armonie perfectă în dezvoltarea acestor forţe.

În timpurile moderne, după industrializare şi după ce problemele sociale au intrat în grija statului, Biserica îşi dă întreg concursul ei pedagogic în soluţionarea problemelor sociale şi aplicarea reformelor revoluţionare, imperios cerute de legea iubirii aproapelui. Creştinismul e iubitor de popor şi democratic, e religia mântuirii pentru toţi oamenii, e universal, propagă frăţia, dreptatea, libertatea, pacea şi iubirea între oameni de toate culorile. Prin puterile lui spirituale de convingere, distruge ideea exploatării omului şi binecuvântează orice strădanie de pace, înfrăţire, libertate şi dreptate din cea mai pură iubire de popor, prin esenţa sa.

Dacă şcolii îi revin sarcini pe direcţia dezvoltării şi formării intelectuale, morale, estetice, patriotice, de ce ar rămâne în afara ei educaţia religioasă?

Educaţia religioasă urmăreşte formarea şi desăvârşirea caracterului moral religios, *îndumnezeirea omului*. Din faptele morale se vede limpede aportul considerabil pe care Biserica l-a adus, fără încetare, de-a lungul veacurilor, progresul social de care este organic legată misiunea ei sacră, trecută, prezentă şi viitoare. De aceea, dintotdeauna ea sprijină, dezinteresat şi nelimitat, orice lucrare, orice plan ce se desfăşoară pentru a face pe om mai bun şi mai fericit. Între religie şi morală este un raport de reciprocitate. Când suferă una, suferă ambele, când prosperă una, prosperă amândouă. Educaţia religioasă este o acţiune amplă, orientată în diverse direcţii, dar care îşi are scopul şi rolul bine definit, acela de a da celui educat o înfăţişare şi o structură deosebită, prin dobândirea virtuţilor.

Principala direcţie a educaţiei religioase constă în formarea bunului creştin. Reverberaţiile ei se prelungesc în timp, peste generaţii, valorile religioase, odată interiorizate, atrag noi valori, se dezvoltă şi generează speranţe şi căutări profunde

Formarea tinerilor se cere a fi multidirecţională şi polivalentă. Cum şcoala pregăteşte sistematic individul în perspectivă intelectuală, morală, civică, estetică, igienică etc., componenta religioasă se adaugă acestora ca ceva firesc, organic, urmărindu-se complementaritatea şi continuitatea de ordin instructiv şi formativ. Contează ca aceste laturi ale educaţiei să fie vizate nu în chip autarhic, concurenţial, ci ca un demers educaţional global, integrator, realizat cu profesionalism şi responsabilitate de către întreg personalul didactic.

Dezlegată de viaţa religioasă, viaţa morală devine o iluzie. În creştinism moralitatea îşi ajunge apogeul tocmai pentru că religia e perfectă. „Religia şi morala au fost asemănate cu inspirarea şi expirarea, care compun respiraţia” (Felea, 1994, pp. 85-86).

Religia e inspirare: influenţează gândurile şi sentimentele nobile, morala e expirare, căci rodeşte faptele bune şi ambele redau viaţa în splendoarea ei divină şi în continuitatea ei biologică şi istorică - respiraţia.

Religia este cu atât mai necesară moralei, cu cât fără de ea morala nu-şi poate atinge integral scopul. În lupta cu păcatul, omul are lipsă de un adaos de forţă care să-i compenseze slăbiciunile. Este deosebirea între a voi şi a putea. Acest lucru foarte clar îl vorbeşte Apostolul Pavel: „Nu fac binele pe care îl voiesc, ci răul pe care nu-l voiesc” (*Rom. 7.19*).

Religia nu numai constată răul, ci indică şi remediul mântuirii: ajutorul de sus, harul prin care ne întărim, ne purificăm, ne îndreptăm şi astfel devenim părtaşi naturii divine. „Educaţia religioasă este

producerea şi dezvoltarea sentimentului superior de legătură între om şi ceva mai presus de omenire, mai sus de toate interesele trecătoare". Educaţia constituie o parte componentă a existenţei socio-umane. Adică ea a apărut odată cu apariţia omului şi va dispărea odată cu dispariţia lui. Din acest motiv, educaţia, în procesul evoluţiei societăţii, se supune legilor generale de dezvoltare a ei. Natura spirituală este în continuă creştere, fapt pentru care în literatura de specialitate tot mai insistent apare cererea pentru progres în educaţie. Nu întâmplător se iniţiază o serie de reforme şcolare. Însă, problemele educaţiei nu vor fi soluţionate definitiv atâta timp, cât ele vor căuta răspunsul în afară de Dumnezeu, până când în sistemele pedagogice nu vor fi incluse principiile creştine dezvăluite de Hristos. Vor rătăci în întuneric, pentru că sunt departe de Hristos, care este Lumina lumii şi cei ce-L urmează pe El vor avea lumina vieţii *(Ioan 8.12).*

O predare intuitivă, în prea mare măsură pur senzorială, provine dintr-un mod de reprezentare materialist. La vârstele mici, orice intuiţie trebuie spiritualizată. N-ar trebui, de exemplu, să ne mulţumim să prezentăm într-un mod pur explicit-intuitiv o plantă, o floare. Totul ar trebui dă devină o parabolă (un simbol) al celor spirituale. Deoarece o sămânţă nu e numai ceea ce apare ochilor. Înlăuntrul acesteia se ascunde, nevăzută, întreaga nouă plantă. Faptul că un asemenea lucru este mai mult decât ceea ce văd simţurile, acesta trebuie cuprins în mod viu cu senzaţia, cu fantezia, cu sufletul. Trebuie să simţim bănuiala tainelor existenţei. Nu putem pretinde că printr-un asemenea procedeu s-ar tulbura percepţia (privirea) pur senzorială: din contră, prin rămânerea la percepţia (privirea) pur senzorială nu prea putem cunoaşte realitatea. Deoarece întreaga realitate a unui lucru constă în spirit şi materie, iar observarea fidelă are nevoie să fie condusă nu cu mai puţină grijă, atunci când se pun în activitate diverse forţe sufleteşti şi nu doar simţurile fizice. Dacă oamenii ar putea să vadă aşa cum poate ştiinţa spirituală, tot ce se pustieşte în suflet şi în trup, printr-o şcolarizare doar senzorial intuitivă, ei ar stărui mai puţin pentru aceasta. Adevărurile ştiinţei spirituale trebuie să fie, în ziua de azi, încă pentru mulţi, neobişnuite. Dar dacă ele sunt o realitate, atunci se vor asimila în cultură.

Cadrul didactic va putea găsi întotdeauna tactul potrivit şi soluţia corectă pentru fiecare caz în parte, numai printr-o conştientizare clară a felului în care acţionează fiecare măsură educativă asupra tânărului. Astfel, trebuie să ştim felul în care tratăm fiecare forţă sufletească: gândirea, simţirea şi voinţa pentru ca, prin dezvoltarea lor, acestea să poată acţiona, la rândul lor, asupra trupului eteric.

„Educaţia este acea funcţie care transmite comunicarea adecvată în formarea corectă a sistemelor şi subsistemelor din societate, necesare omului şi comunicarea adecvată în formarea corelaţiei calitative de convieţuire dintre societate şi individ… Rolul esenţial al instruirii şi educaţiei este de a menţine echilibrul intelectual şi spiritual al omului într-un mediu social, formându-i astfel personalitatea şi identitatea..." (Martea, http://www.ziarulnatiunea.ro/2015/11/24/despre-conceptul-educatiei-si-instruirii/*).*

Bibliografie

1. *** *Biblia sau Sfânta Scriptură*. (1991). Bucureşti: Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române.
2. Antonescu, G., G. (1937). *Educaţia morală şi religioasă în şcoala românească*. Bucureşti: Editura Cultura Românească.
3. Călugăr, D. (1990). *Hristos în şcoală*. Roman: Episcopia Romanului şi Huşilor.
4. Cerghit, I. (1980). *Metode de învățământ*. București: Editura Didactică şi Pedagogică.
5. Cucoş, C. (1996). *Educaţia religioasă, conţinut şi forme de realizare*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
6. Felea, I., V. (1994). *Religia culturii*. Arad: Editura Episcopiei Ortodoxe Române a Aradului.
7. Leroy, G. (1974). *Dialogul în educaţie*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
8. Stroescu, L., Maiorescu, P. (2010). *Lumina Cuvantului şi Marea Taină a Crestinătății,* editia a III-a. Râmnicu-Vâlcea: Editura Nova Didact.
9. http://www.ziarulnatiunea.ro/2015/11/24/despre-conceptul-educatiei-si-instruirii/, consultat în 01.05.2016.

METACOGNIŢIA ŞI DIFICULTĂŢILE DE ÎNVĂŢARE LA MATEMATICĂ
METACOGNITION AND LEARNING DIFFICULTIES IN MATHEMATICS

Profesor psihopedagog dr. ANCA MAIER
Şcoala Gimnazială Specială CRDEII / Liceul T. "L. Blaga", Cluj-Napoca, Cluj

Rezumat
Deşi domeniul metacogniţiei şi al dificultăţilor de învăţare la matematică au suscitat interesul cercetătorilor de-a lungul timpului, totuşi încă nu au fost clarificate o serie de aspecte privind rolul programelor de intervenţie metacognitivă în îmbunătăţirea performanţei matematice a elevilor cu dificultăţi de învăţare la matematică.
Cuvinte cheie: *metacogniţie, training metacognitiv, dificultăţi de învăţare la matematică*

Abstract
Although the metacognition and learning difficulties in mathematics have attracted the interest of researchers over the years, yet still have not been clarified a number of issues regarding the role of metacognitive intervention programs to improve the performance of math students with learning difficulties in mathematics.
Keywords: *metacognition, metacognitive training, learning difficulties in mathematics*

1. Premise ale intervenţiilor de tip metacognitiv

Relația dintre predare și învățare a suferit numeroase modificări în timp; pentru mai mulți ani, învățarea a fost privită ca un proces stimul – răspuns - recompensă, accentul punându-se pe comportamentul observabil. Treptat, noțiuni ca semnificație, concept, intenție, scop, au câștigat teren, iar accentul a trecut la învățarea prin înțelegere, promovându-se metodele de predare-învățare care încurajează elevii să se implice activ în acest proces (Preda & Preda, 2008). Cercetările din ultimii ani s-au concentrat pe găsirea unor metode potrivite pentru dezvoltarea strategiilor cognitive (gândire logică, rezolvare de probleme), și, de asemenea, a celor metacognitive (menținerea motivației, monitorizarea înțelegerii, evaluarea progresului personal, etc.). De-a lungul timpului, și-au dovedit efectele pozitive antrenarea metacognitivă a elevilor în domenii precum citire/scriere (Borkowski, 1992), matematică (Mevarech, Kramarski, 1997, 2003, Desoete, 2004, 2007, 2009, Garett, 2006), rezolvare de probleme (Montague, 1992, Mevarech, 1999, Desoete, 2001).

În ceea ce privește modalitatea de realizare a antrenamentului metacognitiv, concepțiile teoretice sunt destul de variate, uneori chiar contradictorii, aspectele cele mai controversate fiind oportunitatea predării directe sau indirecte, explicite sau implicite a metacognițiilor, dependența acestor achiziții de un anumit domeniu de cunoaștere și limitele transferabilității lor, caracterul puternic structurat sau dimpotrivă, slab structurat al situațiilor de învățare care susțin antrenarea metacognițiilor (Glava, 2009). Așa cum sublinia Palincsar (1998, apud Preda & Preda, 2008), interesul crescut în procesarea informației în activități cognitive complexe, a dat un impuls revoluției cognitive, care a promovat procesul de predare/învățare, axat pe structuri cognitive, subliniind astfel importanța activităților de rezolvare de probleme, transfer de date, etc. Astfel, din perspectivă cognitivistă, învățarea are loc prin efortul celui care învață de a organiza, prelucra, stoca informații, prin înțelegere, categorizare, efectuare de raționamente, rezolvare de probleme. Cunoașterea apare, astfel, prin organizarea structurilor mentale, prin asimilarea noilor informații în schemele cognitive anterioare, comportamentul elevului fiind un bun indicator al proceselor mentale de prelucrare a informației. Această definire a cunoașterii subliniază importanța monitorizării și controlului cognitiv pentru buna desfășurare a proceselor psihice implicate în învățare (Glava, 2009).

Mai mult decât o teorie asupra învățării, constructivismul a fost considerat o teorie despre cunoaștere, fundamentată pe două axiome principale, și anume: axioma fenomenologică, ce subliniază relația dintre fenomenul care face obiectul cunoașterii și modalitatea subiectivă a elevului de a-l aborda, interpreta și înțelege și axioma teleologică, ce exprimă intenționalitatea, finalitatea actului cognitiv, capacitatea subiectului de a interpreta informațiile prin prisma finalităților anticipate (Glava, 2009). Teoriile constructiviste pun accentul pe subiectul uman implicat în învățare, susținând că învățarea reprezintă un eveniment individual, subiectiv; individul își construiește și reconstruiește activ propria înțelegere și cunoaștere a realității, integrând propriile experiențe de cunoaștere și reflecții a acestora, care devin, apoi, baze pentru cunoașterea ulterioară.

De-a lungul timpului diverse școli de gândire constructivistă și-au adus contribuția la explicitarea modului în care are loc procesul de învățare. Astfel, *constructivismul radical* subliniază învățarea activă, respingând receptarea pasivă a informațiilor din mediu, constructivismul radical subliniază dinamismul procesului de interpretare a experiențelor de cunoaștere; *constructivismul cognitiv* susține dependența nivelului cunoașterii de calitatea procesării informației și a structurării ei; *constructivismul social* susține ideea medierii sociale a experiențelor de cunoaștere, conform căreia cunoașterea este influențată de interacțiunea semnificativă cu ceilalți; *constructivismul cultural* subliniază importanța contextului cultural în

care are loc experiența de învățare, ca factor de mediere. *Constructivismul critic* oferă o serie de instrumente de structurare a cunoașterii, care reflectă chestionarea adevărului obiectiv și a controlului profesorului asupra cunoașterii, iar în cele din urmă, construcționismul susține ideea eficienței construirii cunoașterii cu scopul de a fi expusă altora. Toate orientările expuse contribuie la întregirea tabloului complex al învățării constructiviste și implică, în construcția cunoașterii, aspectele de autonomie a învățării, autoconducere și autoreglare; aceste orientări subliniază rolul dimensiunii metacognitive a învățării în asigurarea cunoașterii eficiente și oferă sugestii metodologice pentru implicarea metacogniției în situațiile de învățare (Glava, 2009).

2. Natura metacognițiilor

Nu există dovezi care să sugereze faptul că metacognițiile există la naștere sau sunt înnăscute. Unii cercetători indică faptul că abilitățile cognitive există la naștere și continuă să fie modelate atât de factori genetici, cât și de factori ambientali. Totuși, nou-născuții și sugarii nu par să posede cunoștințe asemănătoare celor de la nivelul metacognitiv înainte de 2 ani. Studiile asupra metacognițiilor au arătat faptul că atât cunoștințele, conștiința, cât și controlul abilităților mintale se dezvoltă o dată cu înaintarea în vârstă și cu achiziția experienței. Pe măsură ce se dezvoltă, de exemplu, ei dezvoltă o conștiință mai adecvată asupra numărului de itemi pe care îi pot reține în memoria de scurtă durată. Copiii de 4 ani de obicei rețin 3 itemi, dar vor estima ca rețin 8. Adulții au o capacitate a memoriei de scurtă durată de aproximativ 6 itemi și prezic cu acuratețe acest lucru. Cercetările ce compară diferențele dintre adulți și copii arată un pattern clar de dezvoltare a metacognițiilor. Studiile ce examinează copiii mici, de obicei, raportează reglări metacognitive sărace. În contrast, studiile realizate pe copii mai mari sau adolescenți raportează un grad mai ridicat de reglare metacognitivă, precum și unele cunoștințe explicite despre învățarea lor.

3. Particularități ale metacogniției la elevii cu dificultăți de învățare la matematică

De-a lungul timpului, metacogniția a fost identificată drept un domeniu dificil pentru copiii cu dificultăți de învățare (Montague, 1992, Rourke, 1993, Geary, 2004). Elevilor cu abilități metacognitive sărace le lipsesc cunoștințele referitoare la propriile procese cognitive și produsele lor sau orice în legătură cu ele (Flavell, 1976, apud Garrett, Mazzocco, Baker, 2006), ei nu pot judeca ce tipuri de probleme pot rezolva. Acești elevi eșuează în a-și planifica ce operații sunt necesare pentru rezolvarea unei probleme matematice, prezintă dificultăți de monitorizare a procedurilor pe care le utilizează, adesea eșuează în a recunoaște erorile pe care le săvârșesc (Lucangeli & Cornoldi, 1997). Rourke (1993) susține că elevii cu dificultăți de învățare în domeniul matematic prezintă dificultăți de organizare spațială, că oscilează de la o operație matematică la alta, producând erori de procedură, că prezintă deprinderi motorii slabe, deficitele de memorie interferează cu procedurile de rezolvare de probleme. De asemenea, cercetătorul susține că acești elevi fac erori de judecată și raționament, erori care se reflectă în abilități metacognitive sărace. Totuși, e important să înțelegem cum se schimbă în timp aceste abilități, în cazul copiilor cu dificultăți de învățare matematice; înțelegând cum se dezvoltă metacogniția, poate fi cheia înțelegerii cum aceștia pot deveni foarte buni la rezolvarea de probleme matematice.

Cercetările asupra metacogniției au pus în evidență posibilități și oportunități de a influența înțelegerea, prin strategii de învățare specifice elevilor cu dificultăți de învățare. Învățarea e influențată de numeroși factori, precum cunoștințele anterioare inadecvate, strategii ineficiente de învățare, probleme de concentrare a atenției, diferențe de limbaj, diferențe culturale sau prezența unor tulburări de învățare (David, Maier, 2011). Majoritatea elevilor sunt capabili să descopere singuri care sunt strategiile de învățare cele mai eficiente într-o situație dată, elevii cu dificultăți de învățare, însă, nu dispun de aceste abilități de autoreglare, și de aceea, ei trebuie să fie învățați, să le fie predate în mod direct aceste strategii de învățare. Elevii cu dificultăți de învățare, adesea, găsesc învățarea ca un proces dificil și dureros, întrucât de multe ori intervin probleme de memorie, dificultăți de a răspunde anumitor cerințe, dificultăți de concentrare a atenției, probleme de percepere vizuală sau auditivă a informației, sau probleme de coordonare ochi-mână în sarcini de operare creion-hârtie. Prezența dificultăților de învățare poate determina ca activitățile de învățare a citirii, a scrierii, a matematicii să devină foarte dificile, elevii cu dificultăți de învățare fiind copleșiți, dezorganizați și frustrați în situațiile de învățare. Metacogniția poate afecta performanța elevilor la matematică. Ei trebuie să învețe cum să-și monitorizeze și regleze pașii și procedurile utilizate pentru atingerea scopului, și anume rezolvarea problemei. Elevii ce au succes în plan academic achiziționează o autoînțelegere ce îi ajută efectiv în demersul rezolvării de probleme. Din păcate, elevii cu dificultăți de învățare adesea duc lipsa de aceste cunoștințe despre propriile abilități (Vaidya, 1999, apud Garrett, Mazzocco, Baker, 2006). Adesea, ei se apreciază mai competenți decât sunt apreciați de profesorul lor, în ciuda faptului că aceste autoaprecieri sunt mai mici decât cele ale colegilor lor (Metzer, Roditi, Houser & Perlman, 1998, apud Garrett, Mazzocco, Baker, 2006). Deși studierea metacogniției la elevii cu dificultăți de învățare nu este o nouă arie de cercetare, caracteristicile metacogniției la acești elevi nu sunt pe deplin înțelese.

Într-o serie de studii, s-a evidențiat faptul că problema principală a elevilor cu dificultăți de învățare nu este atât lipsa cunoașterii strategiilor, cât incapacitatea alegerii celor adecvate și a modificării lor dacă problema se schimbă. În acord cu teoria schemelor, Buchel (1990, apud Preda, 2009) a postulat existența unui dublu control al activității cognitive, al învățării și rezolvării problemelor: un control prin reprezentări mintale – top-down, care este contrabalansat printr-o percepție și analiză voluntară a sarcinii – bottom up. La elevii cu randament şcolar foarte bun, se poate observa o mişcare pendulară, regulată între cele două niveluri de control, ceea ce duce la o eficiență remarcabilă, fiecare nivel reajustându-se, dacă e necesar, prin influența exercitată de celălalt nivel. La elevii cu dificultăți de învățare, însă, nu se realizează adecvat acest dublu control al activității cognitive (Preda, 2009).

Câteva componente ale metacogniției au făcut obiectul unor cercetări asupra abilităților matematice ale elevilor. De exemplu, Lucangeli & Cornoldi (1997) a cercetat patru tipuri de abilități metacognitive. Înainte, în timpul și după administrarea unui test matematic, participanții aveau de făcut o predicție asupra corectitudinii rezolvării sarcinii de lucru, de planificat operațiile și pașii necesari în rezolvarea problemei, de monitorizat strategiile utilizate în timpul rezolvării, și de evaluat procedura efectivă utilizată. Elevii care au obținut rezultate mai bune la testul de matematică, au prezentat o înțelegere mai bună a regulilor, a pașilor necesari în rezolvarea problemelor, au dat dovadă de o acuratețe mai mare în autoevaluarea corectitudinii soluției obținute, în comparație cu elevii cu rezultate mai slabe la testul matematic (Garrett, Mazzocco, Baker, 2006).

Desoete și colegii (2001) au examinat, în două studii, structura metacogniției la elevii de clasa a III-a. În primul lor studiu, participanții erau clasificați cu performanță matematică sub medie, medie și peste medie. Nici unul din participanți nu primea tratament pentru vreo dificultate legată de școală, și toți aveau inteligența peste medie. Fiecare era evaluat pe trei componente ale metacogniției: credințe, cunoștințe și abilități. Analiza principalelor componente a reliefat faptul că structura metacogniției nu era alcătuită din componentele anticipate. Desoete și colegii au identificat, însă, alte trei componente și anume: metacogniția globală, metacogniția offline (care apare înainte și după rezolvarea problemei matematice) și atribuțiile pentru succes sau eşec (abilitate, efort, noroc, dificultatea sarcinii). Elevii buni în a estima modul de rezolvare al problemei și în a-și evalua corectitudinea răspunsului dat, prezentau abilități mai bune de rezolvare a problemelor matematice. Cu alte cuvinte, abilitățile metacognitive erau asociate cu o performanță matematică mai bună, pattern arătat și de Tobias și Everson în studiul lor asupra monitorizării cunoștințelor matematice (Desoete, Roeyers, Buysse, 2001).

În al doilea studiu, Desoete și colegii (2001) au examinat metacogniția la elevii cu dificultăți de învățare matematice severe, la cei cu dificultăți de învățare matematice moderate și la cei care nu prezentau dificultăți de învățare. Prezența acestor dificultăți și gradul lor de severitate a fost determinat pe baza performanței matematice la trei teste de cunoștințe în combinație cu evaluarea făcută de profesor. Rezultatele acestui studiu, ca și cele din primul studiu, oferă un suport pentru distincția dintre cunoștințele metacognitive (declarative, condiționale, procedurale) și abilitățile metacognitive (predicție și evaluare). Elevii identificați cu dificultăți de învățare matematice severe prezentau metacogniție globală mai scăzută decât cei cu dificultăți de învățare matematice moderate sau cei fără dificultăți (Desoete, Roeyers, Buysse, 2001).

Este posibil ca abilitățile metacognitive sărace la elevii cu dificultăți de învățare să rezulte dintr-o imaturitate, mai degrabă decât din absența acestor abilități. În concordanță cu ipoteza întârzierii în dezvoltare, elevii cu dificultăți de învățare ar trebui să fie mai puțin acurați în predicție și evaluare decât colegii lor de aceeași vârstă fără dificultăți, dar nu există diferență de grup atunci când se fac grupuri perechi pe baza abilităților de rezolvare de probleme.

Desoete și Roeyers (2002) au testat această ipoteză pe elevii de clasa a III-a cu dificultăți de învățare, a căror abilități metacognitive erau comparate cu a celor de clasa a III-a fără dificultăți și cu a celor de clasa a II-a, cu abilități asemănătoare de rezolvare de probleme. Rezultatele au susținut parțial ipoteza, astfel că elevii de clasa a III-a cu dificultăți de învățare matematice au prezentat abilități de predicție și evaluare comparabile cu a celor observate la elevii de clasa a II-a, dar mult mai slabe decât la cei de clasa a III-a fără dizabilități. În cazul problemelor uşoare de matematică, elevii cu dificultăți de învățare de clasa a III-a au avut o performanță mai scăzută decât cei de clasa a II-a, dar în cazul unor itemi dificili (de exemplu, probleme de clasa a IV-a), elevii cu dificultăți de învățare de clasa a II-a si a III-a au prezentat abilități metacognitive mai bune decât cei de clasa a III-a fără dizabilități. Interviurile care au urmat au pus în evidență faptul că elevii cu dificultăți de învățare de clasa a II-a și a III-a erau mai buni în a judeca care tipuri de sarcină nu sunt capabili să le rezolve, doar pentru că arătau diferit față de cele învățate la clasă. Cercetătorii au concluzionat faptul că ipoteza întârzierii în dezvoltare nu poate explica pe deplin abilitățile metacognitive sărace la elevii cu dificultăți de învățare matematice (Garrett, Mazzocco, Baker, 2006).

Aceiași cercetători, Desoete și Roeyers (2001), au descoperit că elevii cu dificultăți de învățare matematice au scoruri mai mici la cunoştinţe de sistem numeric (numerație), la aritmetica mentală şi la cea procedurală, decât cei mai tineri. Aceste diferențe susțin ideea că elevii cu dificultăți de învățare în domeniul matematic prezintă un profil diferit de dezvoltare a abilităților de predicție și evaluare decât elevii fără dificultăți, și că aceste diferențe nu se limitează la sarcinile de rezolvare a problemelor matematice (Garrett, Mazzocco, Baker, 2006). Împreună, aceste studii reflectă importanța evaluării abilităților metacognitive de predicție și evaluare la elevii cu dificultăți de învățare în domeniul matematic. Abilitatea de predicție permite elevilor să distingă între problemele ușoare și cele dificile, să identifice care probleme necesită mai multe abilități sau efort pentru a fi rezolvate. Elevii cu abilitate bună de predicție sunt capabili să distingă între dificultățile reale și cele aparente atunci când prezic performanța ce o vor avea. Abilitățile de evaluare ajută elevii să reflecteze asupra soluțiilor problemelor și să identifice posibilele erori făcute. Dacă elevii au abilități scăzute de evaluare, abilitățile de monitorizare vor fi, de asemenea, scăzute. Ei nu vor fi capabili să judece dacă planul de rezolvare e cel corect sau dacă răspunsul obținut e corect (Garrett, Mazzocco, Baker, 2006).

Literatura de specialitate cuprinde un număr mare de studii care vizează efectul trainingului metacognitiv asupra îmbunătățirii abilităților metacognitive și a performanțelor matematice la elevii cu rezultate scăzute la matematică, iar aceștia par să beneficieze de pe urma acestor programe de intervenție metacognitivă. Majoritatea acestora, însă, vizează performanța în sarcini de rezolvare de probleme și mai puțin în sarcini de calcul complex.

Deși mare pe ansamblu, numărul studiilor, care vizează efectele trainingului metacognitiv pe elevii de vârstă școlară mică, e totuși restrâns poate și datorită faptului că se consideră că putem vorbi despre metacognițiii doar la elevii de vârstă școlară mare. Desoete (2001, 2004, 2007, 2009) și colaboratorii săi au subliniat în numeroase studii faptul că și elevii de vârstă școlară mica, respectiv elevii de clasa a III-a, dețin cunoștinte și strategii metacognitive valoroase, care își pun amprenta asupra performanței lor matematice

Bibliografie

1. David, C., Maier, A. (2011). The effects of working memory training vs. metacognitive training on math performance of low achieving students. *Studia Psychologia Paedagogia*, *1*, 89-100.
2. Desoete, A., Roeyers, H., Buysse, A. (2001). Metacognition and Mathematical Problem Solving in Grade 3. *Journal of Learning Disabilities, 34* (5), 435-449.
3. Desoete, A., Roeyers, H., De Clercq, A. (2004). Children with Mathematics Learning Disabilities in Belgium. *Journal of Learning Disabilities, 37* (1), 50-61.
4. Desoete, A. (2007). Evaluating and Improving the Mathematics Teaching-Learning Process through Metacognition. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 5* (3), 705-730.
5. Desoete, A. (2009). Mathematics and metacognition in adolescents and adults with learning disabilities. *International Electronic Journal of Elementary Education, 2* (1), 82-100.
6. Garrett, A., Mazzocco, M., Baker, L. (2006). Development of the Metacognitive Skills of Prediction and Evaluation in Children With or Without Math Disability. *Learning Disabilities Research & Practice, 21* (2), 77-88.
7. Geary, D.C. (2004). *Mathematical and learning disabilities*. Journal of Learning Disabilities, *37.*
8. Glava, A. (2009). *Metacogniția și optimizarea învățării. Aplicații în învățământul superior.* Cluj: Casa Cărții de Știință
9. Lucangeli, D., Cornoldi, C. (1997). Mathematics and Metacognition: What is the Nature of the Relationship? *Mathematical Cognition, 3*.
10. Mevarech, Z. R. & Kramarski, B. (1997). IMPROVE: A multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms. *American educational Research Journal, 34*, 365-394.
11. Mevarech, Z.(1999). Effects of Metacognitive Training Embedded in Cooperative Settings on Mathematical Problem Solving. *The Journal of Educational Research, 92* (4), 195-205.
12. Mevarech, Z., Kramarski, B. (2003). The Effects of Metacognitive Training versus Worked-out Examples on Students' Mathematical Reasoning. *British Journal of educational Psychology, 73,* 449-471.
13. Montague, M. (1992). *The Effects of Cognitive and Metacognitive Strategy Instruction on the Mathematical Problem Solving of Middle School Students with Learning Disabilities*, Journal of Learning Disabilities, *25* (4).
14. Preda, A., Preda, V. (2008). The Role of Cooperative and Collaborative Learning in the Development of Metacognition Skills. *IASK International Conference Teaching and Learning*, Aveiro, Portugal .
15. Preda, V. (2009). Particularități ale metacogniției la elevii cu dificultăți de învățare și la elevii cu dizabilități cognitive. În M. Ionescu, M. Bocoş (coord.). *Tratat de Didactică Modernă*. Pitești: Editura Paralela 45.
16. Rourke, B.P. (1993). Arithmetic disabilities, specific and otherwise: A neuropsychological perpective. *Journal of Learning Disabilities*, *26.*

O ABORDARE HOLISTICĂ A INSTRUIRII LA NIVELUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR
A HOLISITIC APPROACH TO TRAINING AT PRIMARY LEVEL

Profesor FLORINA MIREA
Şcoala Gimnazială Particulară „Ethos”, Craiova, Dolj

Rezumat

Teoria holistică, considerând că un întreg nu este reductibil la suma părților sale, a generat modele teoretice aplicabile în practica educațională, conceptualizate de către pedagogi precum Thomas La Belle și Paul Lengrand. Aceşti cercetători în domeniul pedagogiei consideră că educația formală, informală și nonformală se corelează, sunt interdependente în cadrul procesului educativ. Pornind de la această idee, am reinterpretat o unitate tematică din manualul de clasa a II-a, prin intermediul unui proiect tematic de tip aventură, conceput într-o manieră integrată. Proiectul a avut drept scop stimularea elevilor pentru formarea unor competențe transdisciplinare, cu arie largă de aplicare.

Modelul de integrare al temei cross-curriculare este cel al infuziei, realizarea obiectivelor urmărindu-se prin ansamblul tuturor disciplinelor de studiu, în diferite contexte de învățare.

***Cuvinte cheie**: holism, pedagogie, competențe, integrare, transdisciplinaritate*

Abstract

Holistic theory, considering that an entity is not reductible to the sum of its parts, generated theoretical models applicable in educational practice, conceptualized by teachers like Thomas La Belle and Paul Lengrand. These researchers in the pedagogic field considered that formal, informal and nonformal education correlates and are interdependent in the educational process. This idea was the starting point for my reinterpretation of a thematic unit, from the second grade book, through a theme project – the adventure type – drafted in an integrated way. The purpose of the project was to stimulate the pupils in order to develop some transdisciplinary competences with a wide applicability.

The integration model of the cross-curricular theme was the infusion teaching model, the achievement of the goals being monitored through all of the school subjects in different contexts of learning.

***Key words:** holism, pedagogy, competences, integration, transdisciplinarity*

Termenul *holism* (holos – tot, întreg) își are originea în antichitate, filosoful grec Aristotel enunțând că „un întreg este mai mult decât suma părților sale”. El își exprima, în acest mod, viziunea globală, holistică, asupra universului, în opoziție cu *atomismul* lui Democrit, ce presupunea că întregul poate fi divizat și analizat în părțile sale componente (Aristotel, apud Cornea, 2001, p. 307).

Concepția pedagogică a lui Aristotel este articulată concepției filosofice, cunoașterea pornind de la percepțiile senzoriale și finalizându-se la nivelul superior al generalului și universalului. Scopul ultim al educației, în concepția aristoteliană, este dobândirea moralității, prin educație intelectuală și formarea deprinderilor (Albulescu, 2007).

În secolul al XX – lea, holismul este revalorizat, ca o reacție la individualismul excesiv și la alienarea indusă de acesta, cu aplicații în sociologie, politică, fizică, medicină, psihologie, educație.

Ca filozofie a educației, holismul are ca premisă ideea că fiecare persoană își găsește identitatea, sensul și scopul vieții sale prin raportare la comunitate, natură și valorile spirituale (wikipedia). Caracterul global al educației constă în îmbinarea educației formale cu cea nonformală și informală, pentru a avea o imagine sintetică, unitară, asupra temelor de studiu. Procesul educativ devine eficient printr-o cooperare ale celor trei forme de educație (Lengrand, 1982), care pot exista uneori în acord, alteori în dezacord (La Belle, 1982). Școlii îi revine sarcina de a pune în armonie educația formală cu cea nonformală și informală, pentru a asigura coerența și unitatea influențelor educative exercitate asupra elevilor.

Metoda potrivită de instruire pentru acest tip de abordare a educației este metoda proiectului. Pornind de la această idee, am reinterpretat o unitate tematică din manualul de clasa a II-a, prin intermediul unui proiect tematic de tip aventură (Preda, 2009), conceput într-o manieră integrată. Proiectul a avut drept scop stimularea elevilor pentru formarea unor competențe transdisciplinare, cu arie largă de aplicare (Ciolan, 2008).

O lume minunată

I. <u>Alegerea temei:</u>

- O incursiune în lumea forțelor și fenomenelor reprezentate de magnetism, propagarea sunetelor și electricitate;
- O explorare a modalităților în care comunitatea/individul își planifică și organizează activitățile;
- O explorare a felurilor prin care ne exprimăm ideile și sentimentele.

a) Argumentare: Trăim într-o lume complexă, într-un mediu alcătuit din elemente naturale: fizice, chimice, biologice, dar și produse ale creativității umane concretizate în:

- produse tehnologice, de utilitate practică;
- produse culturale, destinate satisfacerii gustului pentru frumos.

Unitatea tematică „O lume minunată”, detaliată în conținuturi ale învățării pe baza unui manual-suport, într-o modalitate integrată, poate stimula elevii în formarea unor competențe transdisciplinare, cu arie largă de aplicare.

Prin urmare, le-am propus acestora o aventură a explorării mediului înconjurător.

b) Alegerea locului aventurii:

Aventura va avea loc în lumea forțelor magnetismului, sunetelor și electricității care, în mod natural și artificial, fac parte din viața noastră și pot fi explorate.

c) Analiza elementelor ce vor fi explorate:

Elementele ce vor fi explorate sunt:

- Magnetismul
- Sunetele
- Electricitatea.

Elevii vor realiza asociații între fenomene și cauze posibile, vor experimenta, își vor exprima opiniile referitoare la fenomenele observate, la posibile consecințe ale unor acțiuni.

d) Identificarea pericolelor:

Elevii pot experimenta necontrolat, fără supravegherea unui adult și se pot răni sau accidenta.

e) Strategii de prevenire a posibilelor pericole:

- li se explică elevilor că experimentele se fac doar în prezența unui adult – profesor sau părinte;
- vor fi solicitați părinții să îi ajute și să îi supravegheze pe copii, pe parcursul derulării proiectului.

II. <u>Culegerea de informații</u>

a) Of line: manual, enciclopedii, reviste;

b) On line: https://en.**wikipedia**.org, https://www.**youtube**.com/, www.**referat**.ro, www.descopera.ro/.

c) Parteneri de sprijin: părinții, profesorul de fizică, profesorul de muzică, profesorul de religie, administratorul școlii, echipa Radio Horion Craiova.

d) Etapa de selecție și prelucrare a informațiilor:

Pe baza informațiilor prezentate în manual, vom alcătui un blazon și ne vom propune să colaborăm în scopul îmbogățirii cunoștințelor, în trei echipe de lucru.

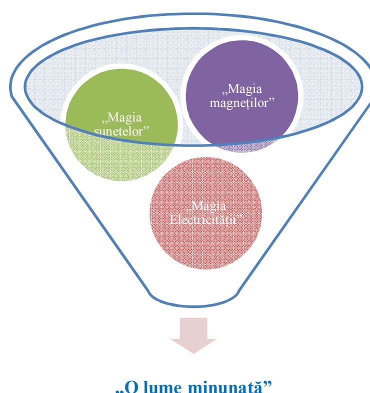


Fig. nr. 1. Blazonul clasei

III. <u>Principiile pe care se sprijină proiectul:</u>

- Elevii sunt puşi în situații de a experimenta și a descoperi;
- Învățarea în grup va stimula spiritul de echipă, elevii vor împărți sarcinile de lucru;
- Copiii vor reflecta asupra celor învățate și își vor exprima opiniile personale.

IV. <u>Provocările proiectului – harta conceptuală:</u>

- Observarea forței de atracție exercitată de un magnet asupra unor obiecte;
- Realizarea unor experimente referitoare la atracția diverselor obiecte de către un magnet;
- Realizarea unor experimente cu ajutorul busolei;
- Realizarea unor experimente referitoare la sunet;
- Observarea sunetelor din natură și a celor produse în urma activității oamenilor;

- Observarea unor instrumente muzicale;
- Realizarea unor experimente referitoare la electricitate;
- Observarea unor fenomene electrice naturale și artificiale;
- Rezolvarea unor probleme cu numere naturale cu și fără suport intuitiv;
- Studierea unor texte literare și corelarea informațiilor cu cele descoperite în experimentele practice;
- Audierea unui concert și a unui spectacol de teatru de păpuși;
- Prezentarea unei scenete și a unui grupaj de cântece de către copii.

V. Strategia proiectului

Strategia de învățare se bazează pe explorare, descoperire, experimentare. Lecțiile și activitățile de învățare se vor desfășura frontal, individual și în grupuri. Metodele de predare/învățare/evaluare vor fi: brainstorming, jurnalul grafic, trierea aserțiunilor, metoda cubului, explozia stelară, tehnica blazonului.

Timpul alocat proiectului este de patru săptămâni.

VI. Scopul proiectului:
- Dezvoltarea capacității de explorare a mediului înconjurător;
- Exersarea comportamentelor pozitive prin cultivarea valorilor moral-creștine.

VII. Obiectivele proiectului:
- Experimentarea aventurii pentru cunoașterea și înțelegerea mediului înconjurător;
- Înțelegerea rolului individual și colectiv al omului în conservarea mediului natural;
- Dezvoltarea creativității individuale și colective;
- Raportarea experiențelor de învățare la standardele biblice.

VIII. Raportul temei cu ariile curriculare:

”O lume minunată”					
Limbă și comunicare	Matematică și științe	Om și societate	Arte	Educație fizică și sport	Consiliere

Fig. nr. 2. Modelul infuziei

Modelul de integrare al temei cross-curriculare este cel al infuziei. Realizarea obiectivelor proiectului se urmărește prin ansamblul tuturor disciplinelor de studiu.

XI. Standardele la care vor ajunge după aventură:

a) Elevii vor descoperi:
- Informații despre magnetism, propagarea sunetelor, electricitate;
- Modalități de aplicare a forțelor naturii în activitatea omului;
- Oportunități de colaborare și competiție.

b) Vor învăța:
- Să identifice noi surse de informație;
- Să structureze informațiile în scopul transmiterii lor;
- Să lucreze eficient în grup, prin împărțirea sarcinilor de lucru;
- Să respecte regulile muncii în echipă, recurgând la negociere;
- Să medieze conflictele;
- Să manifeste creativitate.

XII. Desfășurarea proiectului:

a) **Categorizarea tematică:** *Natură și mediul înconjurător*

b) **Categorizarea axiologică:** *Responsabilitate/grijă față de natură și semenii noștri*

- **Experiența anterioară a elevilor:**
  - Adună informații din diverse surse;
  - Alcătuiesc grafice, tabele;
  - Au experiența lucrului în echipă.

- **Alegerea și prezentarea contextului învățării:**

Le-am prezentat copiilor un glob pământesc. Am făcut o ședință de brainstorming, am notat ideile și cunoștințele elevilor despre planeta noastră. Am scos în evidență forța gravitațională și am discutat despre faptul că în natură există și alte forțe care se manifestă în jurul nostru: atracția magnetică, propagarea undelor sonore, electricitatea.

- **Formarea echipelor de lucru:**

	Navigatorii	**Muzicienii**	**Electricienii**
Teme de studiu	- magnetismul terestru - tipuri de magneți - busola și aplicațiile ei	- propagarea sunetelor - surse naturale și artificiale de sunete - sunetele muzicale	- electricitatea în natură - posibilități de producere a energiei electrice - aplicații ale electricității

- **Exemple de activități extracurriculare, ce valorifică experiențele de învățare:**
  - discuție cu expertul PSU – aplicații ale sunetelor și electricității;
  - vizită la Radio Horion – reprezentarea grafică a sunetelor; aparate de emisie/amplificare/recepție;
  - scenetă, concert – aplicații în domeniul artistic – microfonul, muzica vocală și instrumentală.
- **Reflecții:**
  - complexitatea lumii create de Dumnezeu, ordinea la nivel macro și microstructural;
  - beneficiile și inconvenientele dezvoltării tehnologice;
  - implicarea individuală și de grup în protecția mediului;
  - interrelaționare cu semenii.

Concluzii:

Acest proiect tematic se încadrează în modalitatea de abordare holistică a educației deoarece:
- învățarea formală s-a realizat pe baza manualului și în incinta școlii, prin intermediul unor metode interactive de predare-învățare-evaluare;
- învățarea informală a avut drept sursă cunoștințele dobândite în familie, grupul de prieteni și prin intermediul mass-media cu privire la tema proiectului;
- activitățile nonformale desfășurate pe parcursul derulării proiectului le-au oferit ocazia elevilor să observe, să experimenteze și să aplice cunoștințele teoretice achiziționate;
- cele trei forme de învățare au facilitat formarea unei imagini globale asupra lumii înconjurătoare, perceptibile cu ajutorul simțurilor și al rațiunii, dar și prin intermediul intuiției.

Bibliografie

1. Albulescu, I. (2007). *Doctrine pedagogice.* București: Editura Didactică și Pedagogică.
2. Ciolan, L. (2008). *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar.* Iași: Editura Polirom.
3. Cornea, A. (2001). *Interpretare la Metafizica lui Aristotel.* București: Editura Humanitas.
4. La Belle, Th. J. (1982). *Educația formală, non-formală și informală: o perspectivă globală asupra învățării pe tot parcursul vieții.* Revista Internațională a Educației.
5. Lengrand, P. (1982). *Structuri de învățare în țările din Europa de Vest.* Revista Internațională a Educației.
6. Preda, V., Breben, S., Gongea, E., Mitrulescu, V. (2009). *Învățarea bazată pe proiecte.* Craiova: Editura Arves.
7. https://es.wikipedia.org/wiki/*Educación_holística*

FACTORII INTERNI ŞI EXTERNI AI DEZVOLTĂRII ATAŞAMENTULUI
INTERNAL AND EXTERNAL FACTORS OF DEVELOPING ATTACHMENT

Profesor drd. ADELINA-ANDREIA NIŢULESCU
Centrul Judeţean de Resurse şi Asistenţă Educaţională, Gorj

Rezumat

John Bowlby a demonstrat că ataşamentul reprezintă o caracteristică universală a primatelor, inclusiv omul, şi că este prezentă chiar şi la specii inferioare. Nevoia de ataşament face parte din necesităţile de bază ale fiinţei umane, aceasta este înnăscută şi are drept scop supravieţuirea. Interacţiunea genotipului cu factorii de mediu: stimuli, persoana de referinţă şi nişa de protecţie duc la formarea matricei primare de ataşament.

Conform lui Bowlby, în primul an de viaţă, un copil, prin experienţele timpurii pe care acesta le are cu părinţii, dezvoltă o reprezentare mintală a sinelui şi a figurilor de ataşament ce rămân destul de stabile în timp. Modelele internalizate de reprezentare a sinelui şi a celorlalţi au scopul de a organiza şi procesa informaţiile referitoare la ataşament şi de a planifica acţiunile viitoare. În etapele următoare, reprezentarea ataşamentului la copilul mic devine fundamentul dezvoltării personalităţii sale.

Modelul internalizat de reprezentare a ataşamentului mamă-copil constituie prima etapă, fiinţa umană orientându-se spre un sistem individual, caracterizat printr-o reglare internă a sinelui atât la nivel cognitiv, cât şi emoţional. Reglarea emoţională, atât la nivel intrapsihic, cât şi interpersonal, reprezintă o achiziţie fundamentală a dezvoltării psihologice a copilului.

Emoţiile au un rol important în evaluarea mediului înconjurător, a disponibilităţii figurilor de ataşament şi, nu în ultimul rând, în a menţine un sens al siguranţei interioare.

Cuvinte cheie: *ataşament, dezvoltare, mama-copil*

Abstract

John Bowlby has demonstration that the attachment represent a universal feature for primates, including the man and it is present even at the lower species. The need for attachment is part of the basic needs of human being. This is the courtesy and the purpose is surviver. The interaction of genotip with environmental factors: the person of reference, the stimul and the recess of protection, go to the formation of the prmary array of the attachment.

In accordance with Bowlby, in the first year of the life, a child, through the early experiences witch he had with their parents, develop a mintal representation of ourselves and a figure of attachment witch remain fairly stable in the time. Internalised models of ourselves representation and the represetation of others, aim to organise and processing information relating to the attachemnt and to plan the future action. In the fallowing steps, the representation of attachment at the little child become the fondation development of their personality.

The model internalized of attachment representation at mother-child is the first step, human being orienting toward an individual system, characterized by an internal regulation of the self, both cognitively and emotionally. The emotional regulation at both intra-psychic and interpersonal level, represents a fundamental acquisition child's psychological development.

Emotions play an important role in environmental assessment, the availability of attachment figures, and not least in maintaining a sense of inner security.

Key words: *attachment, development, mother-child*

John Bowlby este cel care s-a desprins de concepţia motivaţiilor umane centrată pe gratificarea pulsiunilor primare, dezvoltată de Freud şi, utilizând o abordare etologică, a demonstrat că ataşamentul la o figură principală este un proces independent şi primar, ce reprezintă o caracteristică universală a primatelor, inclusiv omul, şi că este prezentă chiar şi la specii inferioare.

Nevoia de ataşament face parte din necesităţile de bază ale fiinţei umane, aceasta este înnăscută şi are drept scop supravieţuirea. Interacţiunea genotipului cu factorii de mediu: stimuli, persoana de referinţă şi nişa de protecţie duc împreună la formarea matricei primare de ataşament.

Melanie Klein a elaborat o teorie complet articulată a relaţiilor obiectuale. Spre deosebire de Suttie şi Sullivan, contemporani cu ea, continuă să atribuie pulsiunilor rolul şi forţa motivaţională a relaţiilor obiectuale. Pentru ea, fantezia inconştientă constituie reprezentarea psihică a pulsiunilor şi elementul central al întregii sale teorii. Teoria kleiniană postulează existenţa la naştere fie a unui Eu rudimentar, fie a unei vieţi pulsionale primitive. Klein nu face distincţia clară între Eu, înţeles ca instanţă psihică şi Sine, ca „centru al universului psihologic individual”. Ea utilizează aceşti termeni ca sinonimi. Pulsiunile ghidează Eul sau Sinele copilului spre obiecte cu care formează relaţii primitive în realitate şi fantezie. Astăzi, teoria kleiniană este reprezentată de problema naturii relaţiilor născute din fantezia inconştientă. Meritul lui Klein constă în atragerea atenţiei asupra bogăţiei psihice fantastice a copilului – viaţa pulsională inconştientă – şi de a fi făcut o descriere în termeni de relaţii obiectuale. Unul din conceptele cheie ale teoriei sale este cea de „obiect intern”.

Teoria relaţiilor obiectuale, elaborată de Fairbairn reprezintă îndepărtarea cea mai radicală de cadrul de referinţă freudian, după cea operată de Suttie. Autorul respinge teza kleiniană a centralităţii pulsiunilor în relaţie şi susţine că scopul libidoului este de a căuta obiectul. Deşi a încercat să facă psihanaliza să depăşească înţelegerea pulsiunii, ca factor motivaţional primar, el menţine ideea pulsiunii sexuale sau libidoului, ca o componentă a unui cadru conceptual de referinţă.

Importanţa teoriei lui Fairbairn constă în teza conform căreia legătura fundamentală între Sine şi obiect nu este mediată de pulsiune, ci de previziune sau de experienţa directă a obiectelor, care oferă funcţii

ce influenţează în mod concret în sensul Sinelui. Teoria structurii dinamice, elaborată de el, postulează că Eul are energie proprie şi nu este investit cu ea din exterior şi că îşi găseşte propria motivaţie primară în căutarea de relaţii cu obiectele mai degrabă, decât în căutarea plăcerii. Acest concept constituie o importantă dezvoltare în direcţia unei psihologii care să ilustreze un Sine central, care nu este condus de forţe exterioare, ci operează urmărind propriul său program.

Conform lui Bowlby, în primul an de viaţă, un copil, prin experienţele timpurii pe care acesta le are cu părinţii, dezvoltă o reprezentare mintală a sinelui şi a figurilor de ataşament, ce rămân destul de stabile în timp. Modelele internalizate de reprezentare a sinelui şi a celorlalţi au scopul de a organiza şi procesa informaţiile referitoare la ataşament şi de a planifica acţiunile viitoare. În etapele următoare, reprezentarea ataşamentului de copilul mic devine fundamentul dezvoltării personalităţii sale.

Modelul internalizat de reprezentare a ataşamentului mamă-copil constituie prima etapă, fiinţa umană orientându-se spre un sistem individual, caracterizat printr-o reglare internă a sinelui atât la nivel cognitiv, cât şi emoţional. Reglarea emoţională, atât la nivel intrapsihic, cât şi interpersonal, reprezintă o achiziţie fundamentală a dezvoltării psihologice a copilului.

Emoţiile au un rol important în evaluarea mediului înconjurător, a disponibilităţii figurilor de ataşament şi, nu în ultimul rând, în a menţine un sens al siguranţei interioare. Aceste funcţii de reglare operează pe două niveluri:

- la un nivel de bază al ecuaţiilor, precum teama şi disconfortul, activează sistemul de ataşament şi comunică mamei nevoia copilului de protecţie şi confort;

- la un nivel mai înalt, emoţiile asigură copilului feedback-ul despre încercările sale reuşite de a obţine confort şi de a menţine o relaţie cu un „celălalt" semnificativ pentru sine.

Teoria lui Bowlby are la bază trei principii:

- copiii se nasc cu un evantai de comportamente direcţionate spre păstrarea proximităţii faţă de alte persoane, care îi ajută să supravieţuiască şi le asigură o bază securizantă pentru explorarea mediului. Copilul devine ataşat de părinţi sau de alte persoane pentru că aceştia îi asigură atât confortul material, cât şi pe cel psihologic;
- menţinerea proximităţii depinde şi de disponibilitatea celeilalte persoane de a răspunde nevoilor de ataşament. În funcţie de modul în care răspunde persoana care îngrijeşte copilul, acesta poate primi două tipuri de mesaje: faptul că este prezentă atunci când are nevoie de ea şi faptul că merită atenţia ei, sau, dimpotrivă, faptul că nu merită această atenţie şi că nu o va primi atunci când va avea nevoie;
- experienţele cu persoanele apropiate sunt interiorizate în modele cognitive de lucru (mental working models) despre sine, despre celălalt şi despre sine şi despre celălalt în timpul relaţionării. Acestea sunt generalizate asupra tuturor relaţiilor interumane de mai târziu. Aceste modele construiesc tipul de ataşament al unei persoane, sunt pattern-uri stabile de cogniţie, emoţie şi comportamente caracteristice relaţiilor.

Dezvoltarea ataşamentului este împărţită de Bowlby în patru etape:

- etapa de preatașament – de la naștere la 6 săptămâni, când comportamentul este reprezentat de răspunsuri reflexe determinate genetic, cu valoare de supraviețuire;
- etapa atașamentului de acțiune (6 săptămâni - 6/8 luni) – în această fază, copiii mici se orientează și răspund, marcând mai mult ca până acum preferința pentru mamă;
- etapa atașamentului delimitat (6/8luni până la 18 luni, 2 ani) – în această etapă, atașamentul față de mamă este foarte evident, copiii manifestă anxietate de separare;
- etapa formării unei relații reciproce (18 luni/2 ani și după) – în această perioadă, copilul construiește progresiv o reprezentare internă a figurilor de atașament, care îi va permite să suporte din ce în ce mai bine absența acestora și să anticipeze întoarcerea lor.

Bowlby explică în cartea sa: „dezvoltarea sistemului de atașament, ca sistem organizat, având ca scop menținerea proximității sau a accesibilității unei figuri materne diferențiate, necesită ca acel copil să-și fi dezvoltat capacitatea cognitivă de a o păstra pe mamă în amintirea lui atunci când ea nu este prezentă".

Teoria ataşamentului, elaborată de Ainsworth, Blehar, Waters şi Wall au continuat cercetările începute de Bowlby privind ataşamentul la copii.

Studiile efectuate de Mary Ainsworth asupra relațiilor copil-părinte au fost realizate prin observarea bebelușilor în mediul lor familial, interacționând cu mama. Aceste studii longitudinale, unul în Uganda şi altul în Baltimore au demonstrat ipotezele și observațiile lui Bowlby și au contribuit la rafinarea și îmbogățirea teoriei atașamentului.

Mary Ainsworth, cel de-al doilea pionier al teoriei ataşamentului, a elaborat bine-cunoscutul experiment „Strange Situation", prin care se pot observa modelele internalizate de reprezentare a

ataşamentului, formate deja la 1 an/1 an şi jumătate. Această procedură supune copilul la şapte situaţii a câte trei minute, total 21 de minute, urmărind interacţiunile, respectiv atitudinea dintre cei doi parteneri ai diadei, mama şi copilul, în condiţii de stres, prin schimbare de mediu şi în prezenţa unei persoane nefamiliare copilului. Camera în care decurge experimentul este un mediu nou, straniu pentru copil şi, în acelaşi timp, este un mediu interesant, plin de jucării, de noutăţi interesante de explorare. Între teoria ataşamentului şi alte teorii psihologice moderne (teoria psihanalitică modernă, teorii ale cogniţiei sociale, psihologia pozitivă, teorii ale construcţiei semnificaţiei, teoria interdependenţei etc.) există o serie de similitudini, însă există şi diferenţe importante, care definesc specificul acesteia, ca teoria de sine stătătoare, care nu poate fi asimilată unei alte teorii din domeniu.

Teoriile ataşamentului sunt folosite în particular la îmbunătăţirea înţelegerii în ceea ce priveşte tulburările de relaţionare socială, stările de anxietate şi situaţiile de genul internării în spital sau plasării în centre de îngrijire de zi, când sunt implicate separări de scurtă sau lungă durată.

Bibliografie

1. Albu, G. (1998). *Introducere într-o pedagogie a libertăţii.* Iaşi: Editura Polirom.
2. Albu, G. (2000). *În căutarea educaţiei autentice*. Iaşi: Editura Polirom.
3. Comenius, J. A. (1975). *Arta didacticii.* Bucureşti: Editura Pedagogică.
4. Cosmovici, A. Iacob, L. (1998). *Psihologie şcolară*. Iaşi: Editura Polirom.
5. Cucoş, C. (2000). *Pedagogie*. Iaşi: Editura Polirom.

MANAGEMENTUL COMPORTAMENTAL (BEHAVIORIST)
BEHAVIOR MANAGEMENT (BEHAVIOURIST)

Profesor CARMEN OPREA
Liceul „Traian Vuia”, Craiova, Dolj

Rezumat

Schimbarea concepţiilor tradiţionale despre managementul organizaţiei se leagă de cercetările întreprinse de un grup de specialişti de la Universitatea Harvard, sub conducerea lui Elton Mayo. Un experiment care urmărea să descopere efectele iluminatului asupra productivităţii muncii. Primele rezultate au fost cel puţin „curioase” întrucât grupul cercetat şi grupul „martor” au obţinut creşterea productivităţii muncii pe măsura creşterii intensităţii luminii. Însă, productivitatea muncii a continuat să crească şi când intensitatea luminii a scăzut până la nivelul la care nu se mai putea lucra.

Concluzia a fost că nu mediul fizic al muncii, este factorul determinant al creşterii productivităţii muncii, aceasta a crescut prin faptul că membrii grupului au dezvoltat, printr-un „lanţ” emoţional, o mândrie a grupului care la rândul său a influenţat performanţele în muncă.

Cuvinte cheie: *management comportamental, productivitate, grup informal, competenţe, experienţe, satisfacţie, recompense*

Abstract

Modernizing traditional concepts about organizational management is closely linked to research carried out by a group of specialists from Harvard University, led by Elton Mayo. An experiment which aimed at discovering the effects of enlightening on productivity. Initial results were at least "odd" since the surveyed group and "witness" group obtained increased labour productivity in relation to light intensity growth. But, labour productivity continued to increase even when light intensity decreased to the point when one could no longer work.

The conclusion was that it is not the physical environment of work the main determinant of labour productivity growth, but it has increased by the fact that group members have developed, through an emotional "chain" some group pride, which in turn influenced work performance.

Key words: *behaviour management, productivity, informal group, skills, practice, satisfaction, rewards*

Începuturile schimbării concepţiilor tradiţionale ale managementului organizaţiei se leagă de cercetările întreprinse de un grup de specialişti de la Universitatea Harvard, sub conducerea lui Elton Mayo.

În 1920, s-a început un experiment care urmărea să descopere efectele iluminatului asupra productivităţii muncii, experiment efectuat la atelierele Howthorne aparţinând de Western Electric. Primele rezultate au fost cel puţin „curioase” întrucât grupul cercetat şi grupul „martor” au obţinut creşterea productivităţii muncii pe măsura creşterii intensităţii luminii. Însă, productivitatea muncii a continuat să crească şi când intensitatea luminii a scăzut până la nivelul la care nu se mai putea lucra.

Concluzia a fost că nu mediul fizic al muncii, în speţă iluminatul, este factorul determinant al creşterii productivităţii muncii.

O nouă etapă de cercetare a fost efectuată între anii 1927 – 1932, împreună cu F. Roethlisberger, prin care Mayo, constituind din nou două grupuri de muncitoare ce lucrau în camere separate şi în condiţii diferite, a încercat să găsească răspuns la întrebări de genul:

- sunt necesare pauzele de odihnă?
- salariaţii evită oboseala?
- este necesară scurtarea zilei de muncă?
- care este atitudinea muncitorilor faţă de muncă şi faţă de companie?
- de ce scade producţia după amiază?
- care este efectul schimbării echipamentelor?

Din nou rezultatele au fost spectaculoase, productivitatea a crescut în ambele grupuri. Explicaţia nu se putea baza pe recompensele materiale întrucât salariile în cele două grupuri rămâneau neschimbate.

Concluzia a fost că productivitatea muncii a crescut prin faptul că membrii grupului au dezvoltat, printr-un „lanţ” emoţional, o mândrie a grupului care la rândul său a influenţat performanţele în muncă. Acest fenomen a căpătat în literatura de specialitate denumirea de „efectul Howthorne”. Intervievând lucrătoarele, Mayo a descoperit că grupul informal de muncă, mediul social al lucrătorilor au influenţă mai mare asupra performanţelor decât comanda şefului, astfel încât, dacă managerii oferă angajaţilor un sens al demnităţii şi aprecierii, grupul informal poate deveni o forţă productivă pozitivă.

Continuând preocupările lui Mayo şi Roethlisberger, Mary Parker Follet a elaborat la rândul său, câteva cerinţe ale stabilirii unui climat potrivit în relaţiile dintre manager şi lucrători: comunicarea efectivă şi directă dintre manager şi subordonat conduce la creşterea performanţelor; crearea posibilităţilor pentru subordonaţi de a participa la conducere, la luarea deciziilor; necesitatea ca autoritatea să decurgă din recunoaşterea competenţelor şi experienţei şi nu din poziţia ocupată în ierarhie de către un manager.

Un alt nume important în managementul comportamental este Douglas Mc Gregor. El a publicat, în 1960, lucrarea “The Human Side of Enterprise” („Latura umană a întreprinderii”), în care a susţinut necesitatea cunoaşterii tipului predominant al angajaţilor pentru găsirea celor mai potrivite structurii şi forme de management.

În funcţie de modul de abordare a factorului uman, Douglas Mc Gregor împarte concepţiile existente

în teoria şi practica conducerii în două categorii, pe care le încadrează în „teoria X" (clasică) şi „teoria Y" (modernă).

Prezumţiile „teoriei X" sunt:

- fiinţa umană medie e predispusă la delăsare.
- pentru depunerea unui anumit efort această fiinţă medie trebuie constrânsă, ameninţată, pedepsită.
- omul mediu evită răspunderea, are ambiţie scăzută, preferă să fie condus.

„Teoria Y" este considerată modernă şi se bazează pe luarea în considerare a resurselor umane în procesul managementului, fiind aplicabile în condiţiile în care indivizii manifestă ataşament faţă de muncă şi o atitudine pozitivă motivată.

Prezumţiile „teoriei Y" sunt următoarele:

- efortul fizic şi intelectual cerut de muncă este similat celui depus pentru odihnă şi distracţie, prin urmare munca poate fi sursă de satisfacţie şi poate fi efectuată voluntar, fără constrângeri;
- individul mediu este capabil să se autoconducă şi autocontroleze;
- prin recompense proporţionale cu munca depusă, se poate obţine implicarea efectivă a angajaţilor în desfăşurarea activităţii;
- în condiţii normale, omul mediu îşi asumă responsabilităţi;
- potenţialul imaginativ, intelectual prezent în organizaţie este folosit doar parţial în condiţiile actuale.

William Ouchi a elaborat, la rândul său, aşa numita „teorie Z", ca rezultat al cercetărilor proprii asupra unor firme americane care păreau să întrunească un amestec de caracteristici specifice firmelor americane şi japoneze. Aceste caracteristici mixate dau conţinutul „teoriei Z", care este o teorie a modului cum trebuie conduşi muncitorii din organizaţiile industriale mari, pentru creşterea eficienţei şi productivităţii muncii.

Principiile „teoriei Z" sunt următoarele:

- accentul pe elaborarea prin consens a deciziei;
- înclinaţia spre angajarea pe termen lung;
- relaţiile dintre manageri şi subordonaţi trebuie să se bazeze pe încredere;
- accentul pe responsabilitate individuală;
- evaluarea performanţei şi promovarea au un anumit grad de incertitudine;
- crearea în organizaţie a unor relaţii de tipul celor din familie;
- iararhii „plate" (cu puţine nivele), cu accent pe grupul de muncă;
- folosirea controlului implicit, informal.

Bibliografie

1. Bonciu, C. (2000). *Instrumente manageriale psihologice*. Bucureşti: Editura All Beck.
2. Brilman, J. (1998). *Les Meilleures Pratiques de Management.* Edition d'Organisation.
3. Cătană, D. (1994). *Management general.* Târgu Mureş: Editura Tipomur.
4. Cândea, D., Cândea, R. (1998). *Comunicare managerială aplicată*. Bucureşti: Editura Expert.
5. Cornescu, V., Mihăilescu, I., Stanciu, S. (1994). *Management – Teorie şi practică.* Bucureşti: Editura Actami.
6. Griffin, W. R. (1987). *Management*, Second Edition. Houghton Mifflin.
7. Nicolescu, O., Verboncu, I. (1997). *Management.* Bucureşti: Editura Economică.
8. Peel, M. (1994). *Introducere în management*. Bucureşti: Editura Alternative.
9. Russu, C. (1996). *Management.* Bucureşti: Editura Expert.

TEACHING TO TEACH
A ÎNVĂŢA SĂ PREDAI

Profesor CORNELIA PĂTRU
Şcoala Gimnazială „Mircea Eliade”, Craiova, Dolj

Abstract

Although it is said that those who cannot do, are the ones who teach, what would the world be without teachers, and without the ones who teach the (future) teachers? My paper focuses on presenting some of the ways and methods in which the future teachers gain confidence in the classroom and in dealing with the practical aspects of the lesson and of their future job.

The students usually have a good level of methodology theoretical knowledge, and are confident English speakers, yet they are reluctant to teach, no matter the amount of encouragement and preparation. Therefore, the mentor needs to encourage them constantly and ease their way into teaching. The most useful tool seems to be team teaching – initially in mentor-student teams, later student-student teams.

Key words: *mentoring, team teaching*

Rezumat

Se spune adesea că cei ce nu ştiu sa facă, sunt cei care îi învaţă pe alţii, dar oare cum ar fi o lume fără profesori, şi implicit fără cei care îi învaţă pe profesori? Lucrarea prezentă îşi propune să prezinte metode şi modalităţi prin care viitorii profesori dobândesc încredere în abordarea activităţii în clasă, în abordarea aspectelor practice ale unei lecţii şi ale viitoarei lor meserii. Studenţii au în marea lor majoritate cunoştinţe teoretice solide de metodologie şi sunt cunoscători avansaţi ai limbii engleze, dar reticenţi să predea, indifferent de pregătirea şi încurajările primite. De aceea, mentorul de practică pedagogică trebuie să îi sprijine constant, să le faciliteze tranziţia spre predare. Metoda cea mai eficientă în acest scop se dovedeşte a fi predarea în echipă, iniţial echipe formate din mentor şi student practicant, apoi echipe formate doar din studenţi.

Cuvinte cheie*: mentorat, predare în echipă*

1. Introduction

Mentoring is often associated with specialised support for the extension of the learning, as context sensitive. The importance of mentoring in modern initial teacher education reflects two trends. Firstly, there is the growing professional recognition and understanding of the complexity of teachers' knowledge and skills, and of the need to study, practise and develop these within real school contexts. Secondly, the development of school-based initial training courses makes mentoring an absolutely key process in the development of high professional standards and the transfer of knowledge from one generation of teachers to the next.

Mentoring and being guided by a mentor create valuable opportunities for the development of teaching skills and of a reflective approach to teaching. After all, this is the essential reason for establishing a relationship between a trainee, or a group of trainees, and an experienced teacher, i.e. the mentor.

2. The mentor-trainee partnership

Although the focus of the paper is on team teaching, we should start by discussing the trainee teachers and their role in this partnership. We need to clearly define and understand the corresponding roles and relationships to maximize mutual benefits and fully exploit the learning potential of such situations.

The role of the trainee is *c*ertainly the most important – their approach to the new challenges to be met is crucial. Mainstream literature identifies three dimensions of their role as they enter the school community and pursue professional development. Firstly, they need to observe a code of conduct within the school (it can be observed even in simple things such as their behaviour, tone of voice and the way they dress for school). This means being sensitive to customs and practices. Secondly, they need to be receptive to the efforts which the mentor makes, and be willing to build and maintain a constructive relationship with them. What they should keep in mind from the beginning of their experience in a school is that being challenged by a mentor is an opportunity to learn and they should certainly feel able to enter into dialogue with them. And thirdly, it is vital that trainees adopt an active, professional approach to the development of skills and understanding, and that advice is received openly. The advice and guidance provided by the mentor should be seen as an expression of the mentor’s confidence in the trainee’s ability to improve and learn, rather than criticism. The mentors, on the other hand, should be careful the advice and observations they direct to the trainees are expressed in such a way that they feel valued, encouraged, motivated, etc.

- *The role of the mentor* is, undoubtedly, multilayered. It has been suggested that it is threefold, such as follows:
- *structural* – involving planning, organization, negotiation, induction for the student placement;
- *supportive* – providing readily available advice / guidance;
- *professional* – involving training activities and assessment of the trainee's performance against a set of criteria.

If roles, relationships and channels for communication are established and open, then the potential for constructive professional learning is considerable. Focusing specifically on this, Peter Tomlinson (1995) endorses a useful executive summary of four major forms of student learning activity and mentoring assistance, as set out below:

1. *Assisting students to learn from other people teaching* by: explaining the planning, guiding observation of the action, modelling and prompting monitoring, modelling and prompting reflection.
2. *Assisting students to learn through their own teaching activities* by: assisting their planning, supporting their teaching activity, assisting monitoring and feedback, assisting analysis and reflection.
3. *Progressively collaborative teaching* involving: progressive joint planning, teaching as a learning team, mutual monitoring, joint analysis and reflection.
4. *Exploring central ideas and broader issues* through: direct research on pupil, colleagues, school and system contexts, reading and other inputs on teaching and background issues, organised discussion on these topics.

3. A more hands-on experience

I have focused in my activity as a mentor on the third aspect presented above, that is, progressive collaborative teaching, without neglecting the other three. The key words used by Tomlinson being *progressively* and *collaborative*, they imply not only working as a team, but also allowing the trainee teachers time to get accustomed to their role and responsibilities in the classroom. The joint planning offers them confidence, it gives them a clear picture of what goes on "behind the stage".

Initially, the trainee teacher comes into the classroom and observes the lesson, and this is the moment when as a mentor, one can observe the transition from idealism to confusion, and sometimes panic. They come into the classroom with the theoretical knowledge and their own experience as pupils/students, and this idealism quickly fades, being replaced by perplexity. The first days and weeks in the classroom are often extremely challenging for students both professionally and personally.

A common complaint is that it is difficult to 'see' what is *really* going on, it is often hard to understand the complexities of teaching. Sometimes things appear to be straightforward – something that anyone can do – or they seem overwhelming in their complexity. Interpretation of classroom noise, dynamic and movement is difficult, and the significance of teacher actions may not be clear at all times. It is simply hard to know what they are supposed to be looking at and why! Learning how to observe the mentor and how to understand the different skills that he or she is using is thus an achievement in itself. It is something that students need to be supported in doing. In particular, one must allow time and avoid panic of any sort – I have noticed that within a week or even less, things will eventually fall into place. Because much of what the student most wants to learn may be tacit, and invisible to the untutored eye, the focus for students in the earliest stages of learning to teach should be on the rules, routines and rituals of the classroom. By observing and copying these 'ready-made' strategies, trainees can more quickly come to participate in the classroom and begin to 'act' like a teacher. This can be achieved through team teaching. It does not mean that the mentor gives the trainee the lesson plan and points to the particular part he or she has been assigned, but the mentor, working together with the trainee, devises the lesson plan, it is collaborative work from the beginning to the end. The trainee is challenged to offer his/her opinion, to come up with ideas, to assume roles throughout the lesson, to offer feedback at the end of the lesson, to reflect on the outcome.

A list of question provided to the trainees can help them focus better.

- What are the programme, unit, and lesson objectives?
- What lesson content is to be presented and in what order?
- Which content is to be presented by large group presentation?
- Which methods and resources are to be used to present the content?
- How will the class be organized?
- What blocks of time will be assigned to large-group, small group and independent study activities?
- How will students be assessed?

After the lesson, they should be given time for reflection on what has happened, on their feelings and on the outcome of the activity. At the end of the lesson there should be time provided for discussions, both with the trainee directly involved in the lesson and with the other trainees who observed the lesson. Again, some questions can help them focus, provided the questions are communicated to them before the lesson to help them focus on certain aspects. Depending on the type of lesson and the topic, the list of questions can be extended to include more details.

- How can the activities be improved?

- Have the goals been achieved? To what extent?
- What specific problems have arisen with particular groups of students and how can they be solved?

4. Conclusion

This is an exciting agenda in which the mentor provides support at each stage of the teaching cycle. Thus the mentor 'assists the performance' and 'scaffolds the understanding' of the student learner, as he or she constructs his or her own skills and understanding in the classroom context. Initially then, a trainee may need direct support by explanation, modelling and guidance with the analysis of issues and with evaluation. Gradually, however, they will become sufficiently confident to teach more independently. Greater challenges will be faced (larger groups, longer teaching sessions, more complex teaching aims) and they also will begin to monitor their own performance more independently. Collaborative teaching will reinforce these emergent skills and understandings as they get more experience. The mentor is thus uniquely placed to offer support and challenge at each of the stages the trainee goes through, form initial idealism and enthusiasm to confusion, followed by the struggle for survival and finally achievement of confidence. Mentors and higher education tutors, working collaboratively, are well placed to help students analyse and reflect on their own teaching, on their way to becoming successful teachers.

Bibliography

1. Furlong, J., Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge.* London: Routledge.
2. Tomlinson, P. (1995). *Understanding Mentoring: Reflective Strategies for School-based Teacher Preparation.* Buckingham: Open University Press.
3. Caroll, C., Simco, N. (2001). *Succeeding as an Induction Tutor.* Exeter: Learning Matters.
4. Bess, J. L. (2000). *Teaching Alone, Teaching Together: Transforming the Structure of Teams for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

ICOANA – ÎNTRE IMAGINE ŞI SIMBOL
THE ICON – BETWEEN IMAGE AND SYMBOL

Pr. Profesor ANGHEL-NICOLAE PĂUNESCU
Colegiul Naţional „Spiru Haret”, Târgu-Jiu, Gorj

Rezumat

Icoana este o artă divină, în care lucrarea teandrică, dintre puterea harului și talentul puternic al iconografului, ne înfățișează, prin mijloace materiale, lumea spirituală, lumea veșniciei, a iubirii dumnezeiești, coborâtă pe pământ.

Temeiul icoanei este Întruparea Fiului lui Dumnezeu, care a desființat granița dintre ceresc și pământesc. Ea ne aduce realitatea spirituală în mijlocul realității noastre materiale, ridicând-o la Cer. Icoana este imaginea pură și integrală a omului, în toate dimensiunile sale materiale și spirituale. Icoana este simbolul Frumosului, fântâna harului și desfătarea privirii. Reprezentarea simbolică nu este un scop în sine ci un mijloc de vedere a celor nevăzute. Într-o icoană, imaginea omenească este dezbrăcată de toată materia grea și pieritoare pe care o conține în viața pământească. În icoană vedem „omul ascuns în străfundul inimii” (I Petru 3,4), omul îndumnezeit și pe Dumnezeu înomenit. De aceea, icoana este o minune a credinței, arta absolută și fereastra către cer.

Cuvinte cheie: *icoană, artă, imagine, simbol, har, credință*

Abstract

The icon is a divine art, in which the theandric work, between divine grace and the iconographer's powerful talent, shows us, through material means, the spiritual world, the world of eternity, and love of God , lowered to the ground.

An icon's ground is the Incarnation of the Son of God, who abolished the border between heaven and earth. It brings spiritual reality among our material reality, lifting it to Heaven. The icon is the pure and integral image of man in all his material and spiritual dimensions. The icon is the symbol of Beauty, the fountain of grace and the delight of the eye. The symbolic representation is not an end in itself but a means to view the unseen. In icons, human image is stripped of all the heavy and perishable matter which is characteristic to earthly life. The icon shows "the man hidden in the depths of his heart" (I Peter 3.4), the deified man and humanlike God. Therefore, the icon is a miracle of faith, absolute art and a window overlooking the sky.

Key words*: icon, art, image, symbol, divine grace, faith*

Sinodul de la 843 a restabilit definitiv cinstirea icoanelor şi, cu această ocazie, a inaugurat sărbătoarea „Biruinţei Ortodoxiei”. Celebrată în prima duminică din Postul Paştelui, ea nu proclamă atât Ortodoxia icoanei, cât icoana în sine, ca icoană a Ortodoxiei.

Icoana este simbolul Frumosului, oglinda artei, fântâna Harului şi desfătarea privirii. Ea înfăţişează lumea veşniciei, lumea transfigurată, dar nici absolut simbolică, căci subiectul ei aparţine, deopotrivă, realităţii istorice. Specificul icoanei stă tocmai în faptul că „graniţele între văzut şi nevăzut, între timp şi veşnicie, între simbol şi realitate sunt depăşite şi în ele se aduce la expresie unitatea tainică trăită între amândouă.”[1] Temeiul icoanei este Întruparea, cea care a desfiinţat graniţele dintre lumea văzută şi nevăzută. În disputele iconoclaste Sf. Teodor Studitul a găsit soluţia conciliantă: „icoana nu seamănă cu natura, ci seamănă cu persoana. Prin firea omenească a lui Hristos, reprezentată simbolic şi nu portretistic, icoana ne pune în prezenţa lui Hristos total şi ne face să contemplăm însăşi taina Întrupării. Dacă spunem că icoana reprezintă cele două naturi împreună, cădem în monofizitism, confuzia firii divine cu cea umană, dacă spunem că reprezintă numai firea omenească, ne rostogolim în nestorianimsm, separarea celor două firi. Sfântul Atanasie Sinaitul precizează: nu natura este cea care vede natura ci persoaana este cea care contemplă persoana. Acest lucru explică existenţa unei multitudini de compoziţii diferite, căci toate sunt simbolice şi nu portretistice”[2]. Reprezentarea simbolică nu este un scop în sine, ci un mijloc de vedere a celor nevăzute. Asemeni şi icoana, nu este decît un mijloc, iar nu însăşi scopul cultului creştin. Dacă simbolul îşi propune şi atinge un scop, atunci el este realmente indisociabil acestui scoop, de realitatea superioară manifestată de el. Dacă nu revelează o realitate, atunci înseamnă că nu-şi atinge scopul şi în consecinţă, nu trebuie să vedem în el o organizare, o formă care ţâşneşte spre scop şi deci lipsit de scop, el nu este simbol, nu este instrument spiritual, ci doar un material sensibil.[3] Tot aşa şi icoanele, sunt reprezentări vizibile ale unei „privelişti tainice şi suprafireşti”, potrivit Sfântului Dionisie Areopagitul. În ceea ce priveşte icoana, ea este mai mult decât ar putea fi prin ea însăşi, atunci când nu se descoperă nici unei conştiinţe lumea suprasensibilă, în acest caz nefiind altceva decât scândura pictată.[4]

Iconografia pământească e o imagine teandrică, divino-umană, în parte cerească, în parte pământească.

Icoana este imaginea pură şi intergrală a omului, în toate dimensiunile sale pămînteşti şi cereşti. Într-o icoană, imaginea omenească este dezbrăcată de toată materia grea şi pieritoare pe care o conţine în viaţa materială. În icoană chipul şi trupul omenesc sunt debarasate, uşurate, purificate, curăţite de tot lutul, de toată

---

[1] Pr. Prof. Dumitru Stăniloae, *Spiritualitate şi comuniune în liturghia ortodoxă,* Ed. Mitropoliei Olteniei, 1986, p. 80
[2] Paul Evdokimov, *Cunoaşterea lui Dumnezeu*, Ed. Christiana, Bucureşti, 1995, p. 128
[3] Pavel Florenski, *Iconostasul*, ED. Anastasia, Bucureşti, 1994, p. 155
[4] Mihaela Palade, *Despre o posibilă teologie a artei*, În S.T., nr. 1-2, 2001, p. 184

ţărîna şi de toate materiile pământeşti, grele şi efemere. O icoană nu reprezinză deci o realitate a lumii noastre de aici, pământeşti. Orice icoană este o fereastră care se deschide spre cer, iar imaginea pe care o vedem pictată aici e o realitate care vine de sus.[5]

Icoana este o minune a credinţei. Tehnica cea mai desăvârşită, îndrăzneala ritmurilor noi sunt impresionante, dar singure, ele rămân un singur document omenesc, expresie a efemerului. Puterea unei icoane vine din conţinutul ei. Iconografia ne iniţiază în lumea suprasensibilă. Icoana experimeantează invizibilul.

Există icoane în care perspectiva este răsturnată, liniiile se apropie de spectator, ceea ce dă impresia că personajele ies din icoană şi vin în întâmpinarea lui. Aceasta este o viziune a spaţiulului spiritual cu ajutorul ochiului inimii, iar spaţiul acesta se extinde în infinit. Perspectiva răsturnată îşi are puctul său de plecare, chiar în inima celui care contemplă icoana. Volumul şi greutatea dispar, iar liniile aurite pătrund ca nişte raze ale lucrării îndumnezeitoare, înduhovnicind trupurile. Trupurile parcă s-au topit în aurul eterat al luminii dumnezeieşti. Fondul de aur înlocuieşte spaţiul tridimensional. Totuşi, libertatea de a compune orice figură în independenţa sa dă o supleţe minunată iconografului ca să subordoneze totul centrului compoziţiei. Într-o biserică, trupurile urmează liniile bolţilor şi suferă modificări, adică la nevoie se alungesc sau se avântă spre punctul central. Universalitatea este cea care armonizează şi organizează întreg ansamblul iconografic.[6]

Tocmai absenţa unor forme obişnuite face să se simtă uimitor de aproape dimensiunea spirituală, adevărata profunzime a spiritului. Trupul este abia schiţat, mai mult îl ghicim prin cutele sobre ale veşmintelor; uscăciunea lor aproape liniară nu mai atrage luarea aminte asupra anatomiei şi îndreaptă privirea spre lăuntricitate. De altfel, totul este dominat de figură. Iconograful începe să piceteze mai întâi capul, pentru că acesta dă dimensiunea şi poziţia trupuilui şi ordonează întreaaga compoziţie. Până şi elementele cosmice iau chipul omenesc, pentru că omul este cuvântul cosmic.Ochii mari deschişi, cu privirea lor fixă, văd lumea de dincolo. Buzele subţiri sunt lipsite de orice senzualism, ele sunt făcute să cânte laude, să primească Euharistia şi să dea sărutul păcii. Nasul nu este decât o linie curbă foarte fină, fruntea largă şi înaltă, iar uşoara sa deformare accentuiează elementul predominării contemplative a gândirii. Culoarea închisă a chipurilor suprimă orice notă realistă şi senzuală. Poziţia frontală nu distrage vederea prin dramatismul sufletesc al ţinutei şi gestului. Trupurile nemişcate, dar niciodată statice, concentrează tot dinamismul lor în privirea feţei. Orice nelinişte, grijă, tulburare a gesticulaţiei dispar înaintea păcii lăuntrice.[7]

Culorile nu sunt niciodată şterse, nici întuneacate. În afară de câteva (aurul purpura, albastru azuriu) ele se pot schimba, urmând tema liniară. Ele impresionează, devin sonore şi uimesc prin densitatea lor veselă. Tenurile culorilor refelctează lumina dumnezeiască. Există o întreagă ştiinţă a lumini. Nu există clar-obscurul, nici ceva scos în relif cu ajutorul umbrelor, pentru că în lumea icoanelor, soarele nu apune niciodată, este o zi fără apus, lumină neînserată. Orice nunaţă este realizată numai cu contrastul culorilor, fără nici un fel de artificiu de lumină sau de manieră propie.

O icoană nu este niciodată luminată din afară, pentru că lumina este chiar subiectul ei, soarele nu are nevoie să fie luminat. Se poate spune că iconograful zugrăveşte cu lumina taborică. Iată un fapt demn de reţinut: de obicei orice monah iconograf pictează prima sa icoană cu subiectul Schimbării la faţă a Dommului pentru ca Hristos să strălucească lumina Sa în sufletul iconografului.[8]

Bibliografie

1. Evdokimov, P. (1992). *Arta icoanei – o teologie afrumuseţei.* Bucureşti: Editura Meridiane
2. Evdokimov, P. (1995). *Cunoaşterea lui Dumnezeu*. Bucureşti: Editura Christiana.
3. Evdokimov, P. (1996). *Ortodoxia*. Bucureşti: Editura I.B.M. al B.O.R.
4. Florenski, P. (1994). *Iconostasul*. Bucureşti: Editura Anastasia.
5. Ghorghiu, V. (1998). *Tatăl meu, preotul care s-a urcat la cer*. Sibiu: Editura Deisis.
6. Palade, M. (2001). Despre o posibilă teologie a artei, În *S.T.,* 1-2.
7. Stăniloae, Pr. Prof. D. (1986). *Spiritualitate şi comuniune în liturghia ortodoxă.* Craiova: Editura Mitropoliei Olteniei.

[5] Preot Virgil Gheorghiu, *Tatăl meu, preotul care s.a urcat la cer*, Ed. Deisis, Sibiu, 1998, p. 28
[6] Paul Evdokimov, *Ortodoxia*, Ed. I.B.M. al B.O.R., 1996, p. 247
[7] Ibidem, p. 248
[8] Idem, *Arta icoanei – o teologie a frumuseţei*, Ed. Meridiane, Bucureşti, 1992, p. 79

ACTIVITATEA TIPOGRAFICĂ A SFÂNTULUI ANTIM IVIREANUL
ST. ANTHIM THE IBERIAN'S PUBLISHING ACTIVITY

Profesor FELICIA PĂUNESCU
Colegiul Național „Spiru Haret", Târgu-Jiu, Gorj

Rezumat

Sfântul Antim Ivireanul a fost o personalitate complexă și completă a spiritualității ortodoxe a secolului al XVIII-lea, care a făcut din Biserica Ortodoxă din Țara Românească o făuritoare de cultură și carte românească, în spațiul dintre Carpați și Dunăre. Întâlnirea fericită și colaborarea rodnică cu Sfântul domnitor Constantin Brâncoveanu a reprezentat un moment de strălucire a Bisericii în toate domeniile sale.

Născut în Iviria în jurul anului 1950, el vine în Țara Românească în 1690, este ales episcop al Râmnicului în 1705, iar pe 22 februarie 1708 este înscăunat mitropolit al Ungrovlahiei. Din bogata sa activitate, remarcantă este cea tipografică, multilingvistică. El a tipărit cărți în limbile greacă, slavonă, arabă, georgiană și română, precum și multe bilingve. Considerând că limba română poate să exprime conceptele teologice și să servească la oficierea cultului divin, el face totul pentru a o introduce în Biserică. De aceea, el începe seria unor tipărituri românești menite să ducă la triumful deplin al limbii naționale în Biserică. La tipografiile din București, Snagov, Râmnic și Târgoviște, sfântul ierarh a scos la lumină adevărate capodopere ale tiparului și limbii române în cult. Acolo s-au grupat și format corectori, gravori și traducători care au creat o adevărată mișcare intelectuală.

Cuvinte cheie: *sfânt, tipograf, carte, limba română, cultură*

Abstract

St. Anthim the Iberian was a complex and complete personality of the 18th century Orthodox spirituality, which turned the Romanian Orthodox Church into a creator of Romanian written culture, in the area between the Carpathians and the Danube. The fortunate meeting and fruitful collaboration with the saint ruler Constantine Brancoveanu was a moment of brilliance of the Church in all its fields.

Born in Georgia around 1950, he comes to Wallachia in 1690, he was elected bishop of Râmnic in 1705, and on February 22, 1708 enthroned Metropolitan of Wallachia. Among his complex activities, multilingual printing is quite remarkable. He printed books in Greek, Slavonic, Arabic, Georgian and Romanian, as well as many bilingual ones. Considering that the Romanian language can express theological concepts and serve the celebration of divine worship, he will do everything to introduce it in the Church. Therefore, he begins the series of Romanian prints aimed at the complete triumph of the national language in the Church. The printing houses in Bucharest, Snagov, Râmnic and Targoviste brought out true masterpieces of printing and Romanian language for the religious cult. It is there where correctors, engravers and translators met and trained setting up a true intellectual movement.

Key words: *saint, typographer, book, Romanian language, culture*

Una dintre personalitățile secolului al XVIII-lea a fost marele și vrednicul de pomenire ierarh, Sfântul Antim Ivireanul. Activitatea sa pastorală, culturală, literară și tipografică a făcut istorie în adevăratul sens al cuvântului, făcând din el o personalitate complexă și marcantă a spiritualității ortodoxe, în general și al Bisericii Ortodoxe Române, în special.

S-a născut în Iviria în jurul anului 1950, din părinții Ioan și Maria, primind la botez numele de Andrei[1]. La 16 ani a căzut rob la turci, iar apoi a fost vândut sclav la Constantinopol. Eliberat din robie, a trăit în preajma patriarhiei ecumenice, învățând mai multe limbi (greacă, arabă, turcă), dar și mai multe meșteșuguri ale artei bisericești: caligrafia, miniatura, sculptura în lemn și broderia.[2]

Prin destoinicia sa, atrage atenția evlaviosului domnitor Constantin Brâncoveanu, care obține acordul patriarhului de Constantinopol de a-l aduce în Țara Românească.[3] Constantin Brâncoveanu avea în vedere realizarea mai multor obiective culturale şi, în acest sens, s-a înconjurat de un grup de cărturari distinşi, reputaţi în tot sud-estul continentului şi în Orientul apropiat. Între ei, s-au numărat Sevastos Kiminites, fost profesor şi rector la Marea Şcoală a Patriarhiei Ecumenice, Ioan Cariofil, şi el fost profesor şi rector la aceeaşi Mare şcoală a Patriarhiei, Ion Comnen, medic şi filosof, Iacob Pylarino, medic, contele Bartolomeo Ferrati, un medic excelent practician, înveşmântat cu o eleganţă uimitoare şi îmbucurătoare pentru ochii bucureştenilor, Manu Apostol, om de afaceri preocupat să investească în tipărirea cărţilor, Ion Românul, un pseudonim sub care se ascundea secretarul italian Giovanni Candido Romano, Antonio Maria de Chiaro, agerul secretar adus după 1709 tocmai din Florenţa, medicii Evanghelista Marignazzi, un bun practician, devenit ulterior medic al ţarului, şi Mihail Schendos van der Beck, aromân în pofida numelui, preocupat de medicină şi bogăţiile Olteniei. În rândul acestora se număra şi cărturarul Antim Ivireanul. [4]

Venirea sa în Țara Românească, în jurul anului 1690, reprezintă un moment de cotitură în viața sa, dar și în viața Bisericii din Țara Românească. Aici, ieromonahul Antim învață meşteşugul tiparului de la fostul episcop Mitrofan al Huşilor, care conducea tiparnița din București.[5] În anul 1691, ajunge conducător al acestei tiparnițe. În acest an, scoate de sub tipar prima sa carte, *Învățăturile lui Vasile Macedonianul către*

[1] Pr. Prof. Dr. Mircea Păcurariu, *Istoria Bisericii Ortodoxe Române*, Editura IBM al BOR, București, 1987, pag. 200
[2] Antim Ivireanu, *Didahii*, Editura Litera, Chișinău, 1988, pag. 3
[3] Idem, Ibidem
[4] Conf. Mihai Săsăujan, *Sfântul Ierarh Antim, Ivireanul cu suflet de român*, ziarul *Lumina*, 27 septembrie 2009
[5] Pr. Prof. Dr. Mircea Păcurariu, op. cit., pag. 200

fiul său Leon, traduse în greaca modernă de arhimandritul Hrisant Notara, viitorul patriarh de Constantinopol.[6] Până în anul 1964, el mai tipăreşte încă alte 3 cărți, printre care și o *Psaltire românească*.

În anul 1696, este trimis ca egumen al mănăstirii Snagov, recunoscându-i-se, prin aceasta, meritele deosebite. Aici, întemeiază o nouă tipografie, cu posibilități de imprimare în mai multe limbi.[7] Aici, a tipărit 15 cărți: 7 în greacă, 5 în română, una în slavonă (*Gramatica* lui Meletie Smotrițki), una în slavo-română, una în greco-română. În 1701, tipăreşte şi un Liturghier greco-arab, cu alfabet arab, la cererea patriarhului Antiohiei Atanasie III Dalbas.[8] Aceasta este prima carte imprimată cu caractere arabe.

Dintre cele grecești, cele mai importante a fost *Antologhionul*, apărută în 1697. Aceasta era o carte masivă, cu peste 2000 de pagini, cuprinzând părți din *Mineie, Psaltire, Ceaslov, Octoih, Triod și Penticostar*, apoi *Mărturisirea Ortodoxă* a lui Petru Movilă, 1699, aceasta fiind a treia ediție greacă. Dintre cele românești, este de reținut lucrarea teologului grec maxim Peloponezul, denumită *Carte sau lumină,* scoasă de sub tipar în anul 1699 (în această carte, sunt combătute cele patru puncte florentine, îndeosebi a primatului papal), apoi lucrările didactice moralizatoare *Învățături creștinești* (1700) și *Floarea darurilor* (1701) amândouă traduse din grecește de un ieromonah Filotei.[9]

La Snagov, ieromonahul Antim a format o echipă de ucenici pe care i-a deprins cu meșteșugul tiparului, între care cel mai de seamă a fost Mihail Ștefan (Iștvanovici), care dus arta tiparului chiar în țara natală a lui Antim, adică în Iviria.

În anul 1701, Antim s-a reîntors la București. Până în anul 1705, a continuat șirul tipografiilor, scoțând 15 cărți de sub tipar: două în limba română (*Noul Testament*, reproducând ediția din 1648 de la Alba-Iulia și *Acatistul Maicii Domnului*), una în slavo-română (un *Ceaslov*), una greco-arabă și 11 în greacă. În 1702, tipărește *Ceaslovul greco-arab*, la rugămintea patriarhului Atanasie III Dabbas. Când patriarhul a părăsit Țara Românească, în 1706, Constantin Brâncoveanu i-a dăruit întreaga instalație tipografică cu caractere arabe.[10]

Munca rodnică și neobosită pe care a depus-o ieromonahul Antim i-au adus alegerea și înscăunarea de episcop al Râmnicului, la 16 martie 1705. Așezat în acest vechi scaun episcopal, a adus la Râmnic o parte din utilajul tipografic – românesc și grecesc – folosit la Snagov. În decurs de 3 ani, a tipărit aici 9 cărți, trei în limba greacă, trei slavo-române și trei românești. Prima carte tipărită e una în greacă, *Tomul bucuriei*. Este o carte de 800 de pagini, cuprinzând cinci lucrări polemice, prin care Antim Ivireanul ripostează, în numele Bisericii Ortodoxe, față tendințele de extindere ale catolicismului și calvinismului, încercând să apere puritatea doctrinei de imixtiunile eterodoxe.

Considerând că limba română poate să exprime conceptele teologice și să servească la oficierea cultului divin, el face totul pentru a o introduce în biserică, unde slavona își pierde treptat supremația.[11] De aceea, el începe seria unor tipărituri românești, menite să ducă la triumful deplin al limbii naționale în Biserică. Mai întâi, el a continuat tradiția inaugurată de mitropolitul Ștefan, tipărind trei cărți cu tipicul, lecturile și sinaxarul în română, iar cântările și rugăciunile în slavonă. Odată cu acestea, a început și tipărirea de cărți liturgice, exclusiv în română. [12] Astfel, în 1706, a tipărit cartea denumită impropriu *Evhologhion* sau *Molitvelnic*, cu două volume distincte: primul era un un *Liturghier,* iar al doilea *Molitvelnicul* propriu-zis. Este prima ediție în limba română a *Liturghierului* și a *Molitvelnicului* în Țara Românească. Tot la tipografia de la Râmnic, Antim și-a tipărit lucrarea originală: *Învățătura pe scurt pentru Taina pocăinții* (1705).[13]

Pe 22 februarie 1708, este înscăunat mitropolit al Ungrovlahiei, după dorința mitropolitului Teodosie, care, murind în 27 ianuarie 1708, și-a exprimat în testament dorința ca locul lui să fie ocupat de episcopul Râmnicului.[14] La ceremonie au fost prezenți și patriarhii Alexandriei și Ierusalimului, iar noul mitropolit rostește un frumos discurs în românește. Cuvântarea pe care a rostit-o Antim Ivireanul la înscăunare stă la temelia *Didahiilor*, operă de referință a strălucitului cărturar și orator.

Imediat după înscăunare, mută tipografia de la Râmnic la Târgoviște, unde a imprimat 18 cărți: 5 în grecește, una în slavo-română, una în slavo-română-greacă (ambele aveau tipicul în românește) și 11 în românește. În românește, el a tipărit cele mai importante cărți de slujbă, încurajând și ușurând, astfel, slujirea în limba română. Acestea au fost: *Psaltirea, Octoihul, Liturghierul, Molitvelnicul, Catavasierul, Ceaslovul* și

---

[6] Mircea Păcurariu, *Istoria Bisericii Ortodoxe Române*, Editura Știința, Chișinău, 1993, pag. 219
[7] Ibidem, pag. 219
[8] CrestinOrtodox.ro ,*Tipăriturile lui Antim Ivireanul*
[9] Mircea Păcurariu, *op. cit.*, pag. 220
[10] Ibidem, pag. 220
[11] Antim Ivireanu, *op. cit.*, pag. 4
[12] Mircea Păcurariu, *op. cit.,* pag. 220
[13] CrestinOrtodox.ro ,*Tipăriturile lui Antim Ivireanul*
[14] Antim Ivireanul, *op. cit.*, pag. 5

altele. Apoi, apar două mici lucrări originale: *Învățătură bisericească la cele mai trebuincioase și mai de folos pentru învățătura preoților* (1708) şi Capete de poruncă la toată ceata bisericească.(1714), care cuprindea îndatoririle preoților formulate în 12 reguli pastorale[15], precum și cartea *Pilde* filozofești, tradusă din grecește, în 1713. Astfel, mitropolitului Antim îi revine meritul de a fi introdus pentru totdeauna limba română în cultul divin.[16]

În 1715, mitropolitul Antim mută tipografia de la Târgoviște la București, tipărind o lucrare în limba greacă popular, *Sfătuiri creștine-politice către domnitorul Ștefan Cantacuzino* (1714-1716). În 1716, a înființat o nouă tipografie la mănăstirea Tuturor Sfinților, ctitorită de el (Mănăstirea Antim), în care a publicat o lucrare în limba greacă a unui înalt dregător grec.

În decursul unui sfert de veac (1691-1716), a tipărit sau a supravegheat tipărirea a 63 de cărţi, dintre care 39 au fost lucrate de el însuşi. După limba în care au apărut, 30 erau în greceşte, 22 în româneşte, una în slavoneşte, 6 slavo-române, 2 greco-arabe, una greco-română şi una greco-slavo-română. După locul de apariţie, aceste lucrări pot fi clasificate în felul următor: 21 la Bucureşti, 15 la Snagov, 9 la Râmnic şi 18 la Târgovişte.

În jurul tipografiilor de la Bucureşti, Snagov, Râmnic şi Târgovişte s-au grupat şi număr de corectori, gravori şi traducători care au format o adevărată „lume a cărţii", interesată în munca filologică, hrănită mai ales de confruntarea versiunilor, în vederea realizării unei corecte versiuni româneşti şi, deci, în acurateţea termenilor, în viaţa conceptelor, formându-se, astfel, o adevărată mişcare intelectuală.[17]

La 21 iunie 1992, Sfântul Sinod al Bisericii Ortodoxe Române l-a trecut pe mitropolitul Antim în rândul sfinţilor, fiind prăznuit în fiecare an în ziua de 27 septembrie. Tipograf, autor de cărți, traducător al cărților de slujbă în românește, orator și păstor de suflete, artist, ctitor de lăcașuri sfinte, sprijinitor al ortodoxiei, Antim Ivireanul rămâne una dintre cele mai luminoase figuri arhierești ale Bisericii Ortodoxe Române.

Bibliografie

Cărți

1. Antim Ivireanu. (1988). *Didahii*. Chişinău: Editura Litera.
2. Albala, R. (1962). *Antim Ivireanul și vremea lui*. Bucureşti: Editura Tineretului, București.
3. Păcurariu, Pr. Prof. Dr. Mircea. (1987). *Istoria Bisericii Ortodoxe Române*. Bucureşti: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române.
4. Păcurariu, M. (1993). *Istoria Bisericii Ortodoxe Române*. Chişinău: Editura Știința.

Reviste și ziare

1. Săsăujan, M. (2009). *Sfântul Ierarh Antim, Ivireanul cu suflet de român*, ziarul *Lumina*, 27 septembrie 2009

Site-uri

1. www.crestinortodox.ro
2. www.cuvantul-ortodox.ro

[15] CrestinOrtodox.ro, *Tipăriturile lui Antim Ivireanul*

[16] Pr. Prof. Dr. Mircea Păcurariu, *op. cit*., pag. 203

[17] Conf. Mihai Săsăujan, *Sfântul Ierarh Antim, Ivireanul cu suflet de român*, ziarul *Lumina*, 27 septembrie 2009

ROLUL ICOANEI ÎN EDUCAȚIA SPIRITUALĂ A TINEREI GENERAȚII ICON ROLE IN THE SPIRITUAL EDUCATION OF THE YOUNG GENERATION

Restaurator MARIA ELENA PERSU / Restaurator DIANA GLĂVAN
Arhiepiscopia Craiovei, Dolj / Arhiepiscopia Craiovei, Dolj

Rezumat

Omul este dator să mențină legătura neîntreruptă cu Creatorul, dar pentru a putea să facă acest lucru, el trebuie să benficieze din fragedă pruncie de o educație religioasă în spiritul moralei creștine.

Familia este prima care trebui să-l formeze pe copil în sprijinul moralei creştine. Prin trăirea afectivă a iubirii de Dumnezeu, care reprezintă adevărul, frumusețea şi desăvârşirea morală, se formeză şi trasăturile pozitive de caracter ale fiecărui om, precum și a sentimentelor religioase. Astfel, Biserica este şi va rămâne cel mai important factor de influenţă asupra religiozităţii copiilor şi tinerilor. Părintele Dumitru Stăniloae spune referitor la religie că este "cea mai pasionantă năvală a fiinţei spre realitate...spre principala realitate".

Mai nou, în mentalitatea contemporană s-au însămânţat nişte concepte cel putin greşite, din punctul de vedere al sănătăţii creştine care punctează că religia, credința și icoanele sunt slăbiciuni ale omului. Există voci care susțin că, ar trebui înlăturate sfintele icoane din sălile de clasă fără a ține cont că icoana are un rol deosebit în educația sprituală a copiilor și tinerilor prin funcțiile pe care le îndeplinește: catehetică, didactică, contemplativă, harică și lăuntrică.

În trecut iconele au avut în trecut un dublu rol atât ca obiecte de cult cât și ca opere de artă. Ele oglindesc spiritualitatea lumii medievale fiind adevărate izvoare istorice pentru întelegerea gândirii acestei lumi. Având în vedere că vârsta copilăriei și a adolescenței sunt hotărâtoare în formarea omului adult este absolut necesar ca aceștia să beneficieze de o educație religioasă permanentă.

Cuvinte cheie: *icoană, educație, famile, religie, Dumnezeu*

Abstract

The man is obliged to maintain an uninterrupted connection with the Creator, but to be able to do so, from infancy he must benefit from a religious education, in the spirit of Christian morality.

The family is the first one which would have to raise the child in the support of Christian morality. Through the emotional experiences of love of God, who represents truth, beauty and moral perfection, are also created the positive character traits of every individual, but also the religious feelings. Thus, the Church is and will remain the most important factor of influence on children and youth religiosity. Father Dumitru Stăniloae defines religion as "the most exciting rush of human being into reality ... into the main reality".

More recently, in the contemporary mentality were seeded some wrong concepts, from the point of view of Christian health, that sustain that religion, faith and icons are human weaknesses. Some argue that the holy icons should be removed from classrooms without considering that the icon has a special role in the education of children and youth, through the functions they perform: catechetical, educational, thoughtful, gracious and internal.

In the past, icons had a dual role, as objects of worship and as works of art. They reflect the spirituality of medieval world, being true historical sources for understanding the thinking of this world. Given that the childhood and adolescence period are critical in the developing of an adult person, it is imperative that individuals receive a permanent religious education.

Key words: *icon, education, family, religion, God*

Educația și spiritualitatea reprezintă o temă incitantă și complexă. Sunt nenumărate și, în general, cunoscute definițiile date educației. În „Dicționar de termeni pedagogici", educația este definită ca fiind „activitatea proiectată la nivelul unor finalități pedagogice care vizează realizarea funcției de formare - dezvoltare permanentă a persoanelor umane, prin intermediul unor acțiuni pedagogice structurate la nivelul corelației subiect educator- obiect educat, desfăşurată într-un câmp pedagogic deschis".

În accepția sa mireană, educația este asociată cu schimbarea în bine a comportamentului și personalității de perfecționare a firii omului. Se spune că educația este o condiție a înălțării copilului la starea de om prin asimilarea valorilor spirituale fundamentale, pentru a se perfecționa pe sine și pentru a deveni din supus al naturii un modelator al ei, căpătându-şi libertatea făptuirii şi chiar misiunea de a fi creator.

Considerată astfel, educația este o formă de interacțiune între ființa umană în devenire, propria sa activitate, mediul înconjurător, ceilalți oameni și semnificațiile întâmplărilor din jurul lui.

Putem considera, astfel, educația ca fiind artă, comunicare, tehnică, înfăptuiri care presupun chemare, vocație, har, dăruire, perseverență și muncă.

Pentru omul religios, educația este unire prin tot ceea ce menționam până acum cu universalul, adică o cale a omului de a se ridica la cugetare și virtute, la înălțimea valorilor ideale, adică la iubirea față de Dumnezeu și față de aproapele său, de formare a caracterului creștin.

Ca formă de spiritualitate, educația religioasă este purtătoare de valori, îngăduindu-i omului intrarea într-un larg spațiu cultural. Educația în spiritul valorilor creștine este o educație în spirit istoric și național, în dragoste de neam și țară. Spiritualitatea ortodoxă stă la temelia culturii naționale. Educația religioasă este o componentă a formării spirituale a omului nou care presupune asimilarea și punerea în practică în viața de zi cu zi a învățăturii creștine.

Literatura veche ne oferă exemplul unor personalități culturale provenind din mediul religios, mitropoliți precum Varlaam, Dosoftei și Antim Ivireanul, dar și simplii preoți și pedagogi creștini, care au avut preocupări cu privire la educație și au contribuit din plin în mod concret la educarea românilor.

Preoții cărturari au constituit modele pentru copii și tineri, care, la rândul lor, le-au urmat pașii.

Până a ajunge, însă, pe băncile școlii, primul educator, în toate cele, prin urmarea și prin formarea unor deprinderi moral-religioase, urmate mai apoi de conștientizarea acestora, este familia.

Primul semn al crucii, văzut și, mai apoi, conștientizat de către copil este cel făcut de mamă (bunică), înaintea fiecăreia dintre activitățile zilei.

Pe măsură ce mai creşte, copilul primeşte sau ar trebui să primească primele noţiuni religioase. Înțelegerea semnificației Sfântului semn al Crucii, la nivelul lui de percepție, închinarea de unul singur, învățarea și spunerea cu voce tare a primelor rugăciuni sau să se roage cu propriile cuvinte pentru realizarea bunelor sale dorințe.

Familia trebuie să fie însă un permanent exemplu pozitiv. Neconcordanța dintre învățăturile date copilului și vorbele sau faptele contrare a ce i se spune lui să facă este derutantă pentru acesta, și nu de puține ori, se întâmplă astfel de lucruri. În asemenea situații, la vârsta școlarizării, grădinița, apoi școala trebuie să suplinească lipsurile educației religios - morale de acasă.

Această nobilă îndatorire îi revine profesorului de religie. El știe foarte bine că orele de religie nu au menirea să facă din elev „un savant în tălmăcirea Sfintei Scripturi, ci aceea de a forma un om (Danciu, 1999).

Un om care să vrea să facă binele, care să caute adevărul, cinstea și dreptatea, să iubească pe semeni, să lupte împotriva păcatelor și ispitelor, să fie doritori de pace. Acesta este omul care „Îl iubeşte pe Dumnezeu și pe aproapele său ca pe sine însuși" (Maciuc, 2014).

Ne întrebăm ce metode mai eficiente s-ar putea folosi pentru a-i face pe copii mai buni, mai generoși, mai respectuoși, mai cu credință în Dumnezeu?

Alături de familie, școală, și biserică, un permanent factor de influență asupra copiilor și mai ales a tinerilor îl are societatea. În societatea românească actuală, în general, nu numai tinerii se află într-o derută pe mai multe planuri, nu numai cel ideologic.

Vedem, pe de o parte, Biserica plină de oameni de toate vârstele, vedem mulțime de oameni în pelerinaje la sfintele mănăstiri cu sau fără toate prilejurile religioase. E bine că este așa și aceste aspecte sunt prezentate în mass media, unde se precizează pe larg că, la aceste manifestări, au participat și persoane marcante din politica românească. Dar, tot din mass media aflăm că aceleași persoane cu înalte funcții în politică sau în alte domenii sunt prezentate în situații diametral opuse, fapte care nu pot fi considerate creştineşti.

Ce să mai înțelegem? Ce se alege cu convingerile noastre religioase căpătate în familie, școală și biserică? Am constatat că aceia despre care am vorbit sunt majoritatea persoane în vârstă, bărbați și femei cu pregătire profesională înaltă și s-ar zice chiar intelectuală dar, din păcate, fără nici un fel de principii moral-religioase. Am căutat explicația acestei situații și, într-o oarecare măsură, consider că am găsit-o: majoritatea acestor oameni sunt produsul unor societăți din care chiar și existența instituționalizată a bisericii era negată.

După evenimentele din 1989, nevoia de educație a tinerei generații a fost imperios necesară. Prin introducerea orelor de religie în școală, s-a înlăturat o dezastruoasă greșeală a regimului comunist totalitar ateu.

Istoricul Nicolae Iorga, mare om de stat, într-o perioadă tulbure a istoriei noastre, remarca că educarea în spiritul valorilor religioase „este în aceste timpuri, când moralitatea laică se dovedește incapabilă de a da cheagul sufletesc societății, o necesitate de neînlăturat" (Maciuc, 2014). Constatarea era valabilă în prima jumătate a secolului trecut și continuă să fie și în zilele noastre.

Educația în spiritul moralei creștine a rămas o necesitate de care trebuie să se țină cont. Religia, ca obiect de învățământ, se axează, în ciclul primar, pe dimensiunea morală a credinței, iar, în clasele de gimnaziu și liceu, pe dimensiunea spirituală și culturală.

Pregătirea și tactul profesorului de religie sunt hotărâtoare în rezolvarea unor probleme ce apar în asemenea situații. Ca obiectiv general valabil, educația religioasă introduce elevii în universul valorilor religios-morale, formând, în același timp priceperi, deprinderi, obișnuințe corespunzătoare practicilor religioase ale fiecărui cult.

Există voci care susțin și acum că orele de religie nu ar mai trebui incluse în programele școlare, că studiul religiei creează conflicte între conținutul disciplinelor de învățământ sau între elevii care aparțin diferitelor culte cu sau fără apartenență religioasă.

În ceea ce privește conflictul între știință și religie, un mare pedagog român, G.G. Antonescu scria, în anul 1937, că „Omul de știință cel mai obiectiv, cu cât pătrunde mai adânc în tainele Universului, cu atât se apropie de Divinitate".

Este adevărat că știința se bazează pe observarea fenomenelor din natură, pe analize obiective, dar atât știința, cât și religia înfățișează viziuni asupra Universului, teorii asupra lumii și vieții, concepții despre lume și viață.

Este dreptul tinerei generații să le cunoască și pe unele și pe altele. Mijloacele de investigare folosite sunt aceleaşi: intuiția, rațiunea, observația, experiența. În „Metodica predării religiei" a doamnei profesor Ana Danciu, „Ştiința este cunoaşterea Creației, Religia este iubirea Creatorului" (Danciu, 1999). „Religia cuprinde adevăruri primite prin credință, dar nu prin credință oarbă, căci temeiul credinței nu este numai în Dumnezeu, ci și în noi (prin voia lui Dumnezeu), în studiu, în experiență și în convingeri, în legea firii omenești și în lumina conștiinței prin care ajungem să vedem în Dumnezeu" (Danciu, 1999).

Se ştie că marii fizicieni au ajuns la concluzia că materia se poate spiritualiza și transpune în lumină. Dar, se ştie şi că Hristos a arătat demult calea prin care poate fi transfigurată materia. Educația este însăşi luminarea interioară, spiritualizare. Părintele Arsenie Boca (2011) spunea: „Creştinismul reînvie în raport invers proporțional cu încercările de a-l stinge".

Menținerea orelor de religie în școală, ca acțiune organizată și continuă, va aduce realității sociale româneşti mai multă toleranță, o mai bună cunoaştere a rădăcinii istoriei şi a culturii, un sens mai înalt al libertății de gândire.

Se ştie că, la români, unirea şcolii cu biserica este o tradiție de veacuri, începuturile învățământului românesc fiind legate, aşa cum aminteam pe parcursul lucrării, de incinta și spiritul bisericii. Primul text în limba română cu litere chirilice este cuprins în *Evangheliarul slavo-român,* tipărit la Sibiu, în anul 1551, urmat de multe scrieri religioase, apărute în tipografiile mănăstireşti ,ce au constituit adevărate focare de cultură.

De-a lungul ortodoxismului, sfintele icoane au avut şi au un rol important în viaţa liturgică în domeniul misiunii şi în latura educației religioase. Ca obiecte de cult şi ca opere de artă, ele oglindesc spiritualitatea lumii medievale, fiind adevărate izvoare istorice pentru înțelegerea gândirii acestei lumi. Pe drept cuvânt, icoana este considerată Biblia în imagini şi simboluri a creştinismului ortodox. La botezul unui nou născut în familie, copilul primeşte o icoană pentru a-l ocroti; dacă acesta poartă un nume de sfânt, icoana reprezintă sfântul respectiv, dacă nu, primeşte o icoană a Mântuitorului sau cu Maica Domnului cu Pruncul. De asemenea, la Sfânta Taină a cununiei, tinerii căsătoriți primesc și ei o icoană, ce reprezintă sfântul ce va deveni Patronul sau Ocrotitorul familiei şi pe care trebuie să-l prăznuiască în fiecare an, pe data înscrisă în calendar. Acesta este darul preotului pentru tânăra familie.

Și în case, deasupra uşii de la intrare sau pe peretele dinspre răsărit, oamenii își așezau icoana cu sfântul protector. Fântânile publice, și bineînțeles cele din curțile locuitorilor fie erau zugrăvite cu scene biblice, fie erau puse icoane cu busuioc.

Doamna profesor Ana Danciu spunea în cartea sa că „Învățământul românesc va forma un om întreg numai dacă va avea ca model nu un om rațional uman, ci unul divino-uman. Numai aşa vom reuşi să înfăptuim vindecarea omului contemporan de atâtea patimi: goana după înavuțire, desfrânare, violență, invidie, lenevie, minciună, sete de putere, care duc toate la moartea sufletului. Îndrăzniți, Eu am biruit lumea, ne spune Hristos...Să îndrăznim, deci, să-l facem pe elev mai bun, mai drept, iubitor de Dumnezeu și oameni." (Maciuc, 2014).

Dar pentru acest ideal, trebuie să-i convingem pe cei în măsură să mențină religia și sfintele icoane în școala românească.

Bibliografie

1. Maciuc, I. (1999). Educația religioasă, dimensiune a educației actuale. *Analele Universității Craiova, seria Teologie*, anul IV, Nr. 4. Craiova: Editura Universitaria.
2. Maciuc, I. (1999). Educația religioasă, dimensiune a educației actuale. *Analele Universității Craiova, seria Teologie*, anul V, Nr.5. Craiova: Editura Universitaria.
3. Danciu, A. (1999). *Metodica predării religiei în școlile primare, gimnazii și licee*. București: Editura Anastasia.
4. Şebu, Ş., Opriş, M., Opriş, D.(2000). *Metodica predării religiei.* Alba- Iulia: Editura Reîntregirea.
5. Stoica, M.(1996). *Psihopedagogia personalității.* București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
6. Boca, A. (2006). Învățăturile Părintelui Arsenie Boca. *Publicația Hercules*, nr. 3, 5-7.

TEACHING ENGLISH THROUGH FILMS
A PREDA PRIN INTERMEDIUL FILMELOR

Profesor VERONA POPA
Liceul Teoretic „Henri Coandă" Craiova, Dolj

Abstract
The new technologies have become an important part of our life and they represent a powerful source of information, greatly influencing the development of young people and implicitly the development and the design of educational programs. Along with the computer and especially the internet, films could provide teachers with a wide range of possibilities to be used in the English language classroom. The purpose of this paper is to show different ways of using and integrating films into our teaching and our students' learning and also to briefly present a few areas in which the use of films could prove helpful and could be successfully applied when teaching vocabulary, grammar, literature, communicative activities, writing reviews and compositions, discussion questions. Films can help teachers to enrich and diversify their ways of teaching and they can help students to improve their learning style, to activate prior knowledge, to improve critical thinking, writing and communicative skills. In an age where the visual media consumes more and more of our time, it is important for English teachers to teach their students how to tackle and benefit from this new type of text.
Key words: *new technologies, films, areas of teaching*

Rezumat
Noile tehnologii au devenit o parte importantă a vieții noastre și reprezintă o sursă puternică de informare, influențând în mare măsură dezvoltarea tinerilor și, implicit, dezvoltarea și proiectarea programelor educaționale. Alături de calculator și mai ales de internet, filmul ar putea oferi profesorilor o gamă largă de posibilități ce pot fi utilizate în cadrul orelor de limba engleză. Scopul acestei lucrări este de a arăta diferite moduri de folosire și integrare a filmelor în procesul de predare și de învățare și, de asemenea de a prezenta pe scurt câteva domenii în care utilizarea filmelor s-ar putea dovedi utilă și poate fi aplicată cu succes în predarea unor domenii precum vocabular, gramatică, literatură, activități de comunicare, recenzii, eseuri, întrebări pentru discuții. Filmele îi pot ajuta pe profesori să îmbogățească și să diversifice metodele de predare și îi pot ajuta pe elevi să îmbunătățească stilul de învățare, să activeze cunoștințele anterioare, să-și îmbunătățească gândirea critică, precum și abilitățile de comunicare și scriere. Într-o epocă în care mass-media vizuală consumă tot mai mult din timpul nostru, este important pentru profesorii de limba engleză să-i învețe pe elevi cum să abordeze și cum să beneficieze de acest nou tip de text.
Cuvinte cheie: *noile tehnologii, filme, domenii de predare*

1. Background

Teachers have always been on the lookout for new and challenging ways to boost their language learners. In order to do that they must, as much as possible, use authentic material. Films can be regarded as authentic material since they are an effective way of providing a real incentive, therefore they must play an important part in teaching and learning a foreign language, as they employ real-life situations with real-life expressions.

It is unquestionable that the young generation today is quite different than the young generation 30, 50 or 100 years ago. "There has always been such a thing as the generation gap" some might say. Yes, it is true but if we teachers and parents do not pay attention and do not take into account the youngsters' needs (hoping that this is just a phase that will eventually go away) this gap can become wider and deeper than ever. If they like computers why not use them into own teaching, if they like watching TV, why not ask then and help them to watch TV in an organized educative way?

The new technologies have become an important part of our life and they represent a powerful source of information, greatly influencing the development of young people and implicitly the development and the design of educational programmes. The computer and especially the Internet as a means of communication and as a source of information has gained its place among people of different ages, different social backgrounds and different mindsets. Along with this, films could provide teachers with a wide range of possibilities to be used in the English language classroom. They add variety to the class and introduce an element of diversity in the language curriculum, becoming a powerful tool to foster students' external and internal motivation. We need new ways of teaching English; films together with the information we can find on the internet about films, film websites, computer online activities can make language classes more attractive and more motivating.

2. Integrating films to language teaching

The purpose of this paper is to show different ways of using and integrating films into our teaching and our students learning and also to briefly present a few areas in which films could prove helpful, unexpected but successful. If students learn to watch films critically, they can understand characters, metaphors, they can narrate a plot, identify and appreciate a theme. Their comments turn into a film review, which in its turn becomes a part of their learning.

The advantages of using films in the English classroom are multifold: they can be used at all levels and with students of different ages; they could represent pleasant homework that the students will actually do; they can be used to effectively extend the class period, also becoming a way of socializing, of spending

time with family and friends; they represent a way of information and also a source of understanding the history, the culture and the civilization of a certain people; films offer audio as well as video images. Besides being a source of improving and enriching their vocabulary, while watching a movie, students also have the chance to listen to native speakers of English or to make the difference between different dialects and different varieties of English. But the most important thing and the most challenging one is how we use them and how we take the greatest advantage of them.

Areas of teaching

Films can represent a valuable asset in language learning. This does not mean that they can be used anywhere, anytime, regardless of the learning unit to be taught or practiced but they can sometimes be used as a way out of a tangled situation. When teaching English through films all skills can be practiced.

- *Reading*: One area of language learning that can be improved and made more pleasant is reading. Teachers can use readings on films to improve vocabulary and comprehension. Such readings include reviews, biographical sketches on filmmakers and stars, studio publicity, background information on film subject matter, news about the film industry, and simple film analysis. Any way of making students read is worth trying these days when reading has become "the Cinderella" of learning.
- *Writing*: Films provide various topics for writing tasks. Teachers can ask students to submit a short (1 to 2 page) response to each film on the day it will be discussed as a way of insuring that they have formulated some ideas about a film before they have to talk about it. In this way, all students are encouraged to take part in the follow-up debate. For example, advanced students could be asked to write a one-page essay on a film's main character or on the plot, while beginners could just answer some questions that address the central points of a film.
- *Speaking*. Movies (sequences of movies, themes of movies) could very well trigger a debate, a controversial discussion. One possible technique is to stop the film at different points and then question the students about a particular issue. Or stop the film at particularly critical points and let the students come out with what they feel or how they react to what is happening. At the basic level, children could react to a 'Tom and Jerry' cartoon - stop at a point and ask students to describe what they see, predict what would happen next, describe what has gone before, compare with another one they have seen, or even personal experiences with cats, dogs, pets, etc At higher levels approach more interesting topics or complicate the activity: divide the class into 3 – 4 groups. One group watches a sequence of the movies and then they tell the second group, the second group must retell the episode in as many details as possible to the third group and then they tell out loud in class. Together with the teacher they discuss what was lost, what was changed. Show the episode to check how close they were, who misunderstood, who was wrong in description. Speaking activities can also be done in the form of group presentations.
- *Listening*: By listening to authentic material, students have the chance to improve their listening comprehension. For example, students listen to a scene in a particular movie without watching it and then they are asked to say what happens in the scene. Then they watch the scene and compare their answers to what really happens in the movie.
- Activities focusing on *vocabulary and functional language*: films can also be used to teach vocabulary but, of course, the method should vary according to the language point we wish to teach and to the level of the students; they can be used to introduce new vocabulary or to enrich vocabulary. Students' concentration will wane if they watch for too long. Therefore, they do not need to see a whole film, nor even a whole scene if it is not relevant. Be discerning by showing the most interesting scene(s) (a lot of mileage can be achieved with just one short isolated scene on its own). If students seem disappointed when the scene ends, it will mean that they particularly enjoyed that clip and are more likely to remember the language points; furthermore, they will also look forward to the next time you use video. Either pre-teach vocabulary, or introduce it as and when relevant.
- Although more restrictive in what concerns the teaching of *grammar*, sequences from movies could very well represent a warm up to teaching or reinforcing a new grammar unit. For instance, modal verbs. I have personally used a short sequence from "The Pursuit of Happiness" to introduce modal verbs and afterwards the students felt more relaxed, but also more curious and intrigued to start a discussion about modal verbs. This sequence opened their eyes to the countless nuances and various uses of modal verbs; all of a sudden grammar did not seem boring as they discovered the social value and importance of a grammar unit.

- But probably the first temptation of a teacher would be to use films in conjunction with *literature*. For example, teachers could ask students to read a certain book, then watch the movie and write a contrast paper. This task is quite laborious, involving a lot of time and a lot of effort but films can also be used to talk about and comprehend literary terms such as: theme, plot, character, setting, etc. I have even used films to trigger students' appetite for reading. Some students read Oscar Wild's "Lady Windermere's Fan" after we had watched "A Good Woman". I have also tried another technique and trick at the same time: I showed them the movie partially in the classroom and I stopped it after 30 minutes. They felt angry and frustrated but I told them to read the book in order to find out the ending. Some of them watched the rest of the movie while others read the book to figure out what happened. I felt it as a very rewarding technique since it got most of the students interested in the book.

Act it out: Another assignment that teachers can use in language classes is enacting scenes from films. Performances in which students re-enact scenes from films are inspiring and fun. While most people would say that comedies can be best exploited for such activities, dramas can also be effective.

It is obvious that films are a part of our life; they represent an art form as much (or even more) a part of our daily lives Using movies can represent a valuable resource and alternative and its importance has been acknowledged by many educators since there are teacher's packs including DVDs or film compilations accompanied by teaching notes or teaching guides to be used in the classroom. Educators have become more and more aware of the power of the moving images since they represents an important global language and can play a key role in learning modern foreign languages.

4. Conclusion

I hope that the few advantages enumerated above and the practical approaches presented are a convincing reason for those teachers that still have reservations or are reluctant about the endless possibilities of using films in the development of communicative competence. We have to acknowledge that it has its limitations and shortcomings, sometimes due to lack of training, reservations, lack of facilities, lack of thorough methodology or other related factors. Nevertheless, it is also fair to admit that it is an alternative to traditional teaching, building up an interactive, challenging, stimulating learning environment.

Bibliography

1. Atwell, N. (1987). *In the Middle: Writing, Reading, and Learning with Adolescents*. Portsmouth: Heinemann.
2. Dudneney, G., Hockly, N. (2007). *How to Teach English with Technology*. Essex: Pearson Education Limited.
3. Harmer, J. (2003). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman.

EVALUAREA CA DIAGNOSTIC ȘI EVALUAREA CA MĂSURĂ A PROGRESULUI ÎN ÎNVĂȚARE
THE EVALUATION AS A DIAGNOSIS AND FORECASTING AGENT OF EDUCATIONAL PROCESS

Profesor ELENA RÎMNICIANU
Liceul Tehnologic „Tudor Vladimirescu", Șimian, Mehedinți

Rezumat

Considerăm evaluarea un proces deosebit de complex, care poate oferi teme de dezbatere şi de cercetare. Evaluarea are ca scop stabilirea nivelului de cunoştinţe al elevului. Studiul urmăreşte clarificarea unor concepte esenţiale, precum: conceptul de evaluare, aspecte docimologice, momentele evaluării. Conceptul de evaluare se referă la definirea noţiunii de evaluare, la direcţiile ce acoperă evaluare şi la definiţiile pe care unii specialişti în domeniu le dă evaluării (Steliana Toma şi Ioan Jinga) , precum şi la funcţiile pe care le putem atribui evaluării.

O altă parte a studiului este legată de aspecte docimologice privind forma de evaluare – examenul, avantajele şi dezavantajele lui, d modul cum examinatorul şi examinatul sunt implicaţi în examen şi ce efecte-factori pot influenţa examenul.

Ultima parte a studiului se referă la cele trei tipuri de evaluare: evaluare iniţială (predictivă, de plasament); evaluare continuă (pe parcurs, formativă, de progres); evaluare finală (cumulativă, sumativă, globală).

Cuvinte cheie: *proces, concept, tipuri de evaluare*

Abstract

We consider that evaluation is a quite complex process, which can make up debating and researching themes. Assessment aimed at determining the level of knowledge of the student. *This paper present: the concept of evaluation, docimological aspect, the moments of the evaluation. The concept of evaluation refers to the definition of this term, what this process involves and and variety of definition that the specialts give evaluation (Steliana Toma and Ioan Jiga), such as the function of evaluation. Another part of this paper refers to the docimological aspects concerning the means of evaluation, the exam, advantages and disadvantages and the way the examiner and the tested person are involved and what factors can influence the evaluation.*

The last part of the paper refers to the three types of evaluation: the initial evaluation(predictive); in progress evaluation (on the way, in progress); final evaluation (global)

Key words: *process, concept, types of evaluation*

Obiectivele studiului nostru vizează, pe de o parte evidențierea caracteristicilor fundamentale ale învățării centrate pe elev, iar, pe de altă parte, promovarea ideii ca elevilor să li se ofere un control mărit asupra învățării, prin asumarea responsabilităților cu privire la ceea ce se învață, modul cum se învață și de ce, dar și momentul când se învață.

Drept ipoteză de lucru, testată în activitățile la clasă cu elevii, considerăm că abordarea unei învățări centrate pe elev, prin folosirea unor metode instructiv-educative activ-participative, imprimă rezultatelor școlare un ascendent, verificabil în testele evaluative, formative (lucrări de control, extemporale, chestionări orale) și finale (teze).

Studierea fenomenului educaţional include un întreg ansamblu de activităţi sistematice, riguroase şi verificabile, pentru elaborarea unui răspuns explicit la o problemă educativă specifică, cu scopul de a modifica practica existentă. Cercetarea experimentală se poate structura pe două niveluri: nivelul general al învăţământului – planuri şi programe de învăţământ pentru diferite tipuri de şcoli, strategii şi tehnici de instruire, materiale auxiliare; nivelul instruirii – cunoaşterea elevului, a nivelului de pregătire inițială, dar şi a condiţiilor în care se produce activitatea de învăţare.

Învăţarea centrată pe elev reprezintă o abordare care presupune un stil de învăţare activ şi integrarea programelor de învăţare, în funcţie de ritmul propriu de învăţare al elevului. Elevul trebuie să fie implicat şi responsabil pentru progresele pe care le face, în ceea ce priveşte propria lui educaţie. Acest tip de învăţare formează competențe, valori, atitudini, îi sprijină pe elevi să-și dezvolte personalitatea, să-și rezolve problemele noi într-un timp cât mai scurt, să se adapteze mai uşor unor situații inedite, sporindu-le încrederea în forțele lor.

Trecerea la o metodologie activă, centrată pe elev, implică elevul în procesul de învăţare şi îi formează aptitudini pentru învăţare, precum şi aptitudini fundamentale pentru muncă alături de alţii şi ale rezolvării de probleme. Metodele centrate pe elev implică individul în evaluarea eficacităţii procesului lor de învăţare şi în stabilirea obiectivelor pentru dezvoltarea viitoare. Aceste avantaje ale metodelor centrate pe elev ajută la pregătirea individului atât pentru o tranziţie mai uşoară spre locul de muncă, cât şi spre învăţarea continuă.

Tom Peters își imaginează un sistem educaţional care „recunoaşte că învăţarea este firească, că a-ţi place să înveţi este normal şi că învăţarea autentică înseamnă învăţare pasionată. Un curriculum şcolar ce apreciază întrebările mai mult decât răspunsurile, creativitatea mai mult decât reproducerea informaţiilor, individualitatea mai mult decât conformismul şi excelenţa mai mult decât realizările standard."

G. Gibbs (1992, p. 23) defineşte învăţarea centrată pe elev afirmând că „învăţarea centrată pe elev le oferă elevilor o autonomie şi un control mai mare în privinţa alegerii subiectului, a metodelor de învăţare şi a ritmului de studiu.”[1]

Învăţarea centrată pe elev descrie modalităţi de a gândi despre învăţare şi predare, ce pun accentul pe responsabilitatea elevului pentru activităţi de genul plănuirii învăţării, interacţiunii cu profesorii şi alţi elevi, cercetării şi evaluării învăţării (Cannon, 2000).

Activitatea elevilor în învăţarea centrată pe elev presupune:

- alegerea subiectului;
- plănuirea învăţării;
- alegerea metodelor de învăţare;
- interacţiunea cu profesorii;
- interacţiunea cu alţi elevi;
- munca atât în grup, cât şi individual;
- cercetarea;
- explorarea problemelor;
- învăţarea într-un ritm propriu;
- evaluarea învăţării.

Actul de predare atrage după sine anumite conduite, atitudini și calități umane ale profesorului.

Activitatea profesorului în acest tip de învățare presupune:

- înlocuirea prelegerilor cu învăţarea activă;
- integrarea programelor de învăţare în ritm propriu;
- organizarea unor situaţii cooperante în grup;
- în ultimă instanţă, considerarea elevului drept responsabil.

Recomandarea pentru trecerea responsabilităţii de la profesor la elev este răspândită în pedagogia contemporană. Într-o prezentare succintă a caracteristicilor persoanelor care învaţă eficient, de la Harpe, Kulski şi Radloff (1999) arată că o persoană care învaţă eficient:

- Are scopuri clare privitoare la ceea ce învaţă,
- Are o gamă largă de strategii de învăţare şi ştie când să le utilizeze,
- Foloseşte resursele disponibile în mod eficace,
- Ştie care îi sunt punctele forte şi punctele slabe,
- Înţelege procesul de învăţare,
- Îşi controlează sentimentele în manieră adecvată,
- Îşi asumă responsabilitatea pentru procesul lor de învăţare şi
- Îşi planifică, îşi monitorizează, îşi evaluează şi îşi adaptează procesul de învăţare (pag. 110).

În şcoala tradiţională, profesorul deţine controlul absolut asupra cunoaşterii şi, prin aceasta, asupra evenimentelor clasei, apărând, astfel, şi o legătură evidentă între disciplina strictă şi adevărul univoc al magistrului care ţine clasa în mână. În şcoala centrată pe elev, rolul profesorului este mult diminuat, acesta devine evanescent, deoarece doar elevul este miezul problemei.

Important este ca, pentru a avea realmente elevul în centrul actului educativ, profesorul să exercite roluri cu mult mai nuanţate. Elevul nu deţine automat locul din centru. Şi chiar dacă, prin prisma eficacităţii didactice, modul natural de funcţionare a creierului conduce la abordarea centrată pe elev, succesul la clasă depinde de competenţele profesorului de a crea oportunităţile optime de învăţare pentru fiecare elev. Astfel, în funcţie de context, profesorul acţionează mereu – dar adecvat şi adaptat nevoilor grupului. Cercetătorii au identificat următoarele comportamente esenţiale ale cadrului didactic în activitatea instructiv-educativă cu clasa de elevi. Aşadar, profesorul[2]:

- *planifică* activităţile cu caracter instructiv şi educativ, determină sarcinile şi obiectivele pe variate niveluri, îşi structurează conţinuturile esenţiale şi alcătuieşte orarul clasei etc.;
- *organizează* activităţile clasei, fixează programul muncii instructiv–educative, structurile şi formele de organizare. Cousinet a atribuit educatorului sarcina de a constitui şi determina climatul şi mediul pedagogic;
- *comunică* informaţiile ştiinţifice, seturile axiologice sub forma mesajelor, stabileşte canalele de comunicare şi repertoriile comune. De altfel, activitatea educativă implică şi un dialog permanent cu

[1] Gibbs, G. (1992). *Evaluarea mai multor elevi.* Oxford: Universitatea Oxford Brookes

[2] text adaptat după Iucu, Romiţă, *Managementul şi gestiunea clasei de elevi*, material prezentat la Şcolile de vară ale Centrului Educaţia 2000+, în 2001, text extras din volumul scos de autor în 2000

elevii, ilustrat prin arta formulării întrebărilor, dar şi prin libertatea acordată elevilor în structurarea răspunsurilor. Dialogul elev–profesor necesită un climat educaţional stabil, deschis şi constructiv;

- *conduce* activitatea desfăşurată în clasă, direcţionând procesul asimilării, dar şi al formării elevilor, prin apelul la normativitatea educaţională. Durkheim defineşte conduita psihopedagogică a educatorului, prin intermediul noţiunii de „dirijare“, care facilitează elaborarea sentimentelor şi a ideilor comune;
- *coordonează*, în globalitatea lor, activităţile instructiv-educative ale clasei, urmărind în permanenţă realizarea unei sincronizări între obiectivele individuale şi acelea comune ale clasei, evitând suprapunerile ori risipa şi contribuind la întărirea solidarităţii grupului;
- *îndrumă* elevii pe drumul cunoaşterii, prin intervenţii punctuale, adaptate situaţiilor respective, prin sfaturi şi recomandări care să susţină comportamentele şi reacţiile elevilor;
- *motivează* activitatea elevilor, prin formule de întăriri pozitive şi negative; utilizează aprecierile verbale şi reacţiile nonverbale, în sprijinul consolidării comportamentelor pozitive; orientează valoric, prin serii de intervenţii cu caracter umanist, tendinţele negative identificate în conduitele elevilor; încurajează şi manifestă solidaritate cu unele momente sufleteşti ale clasei;
- *consiliază* elevii în activităţile şcolare, dar şi în cele extraşcolare, prin ajutorare, prin sfaturi, prin orientarea culturală şi axiologică a acestora. Un aport deosebit îl are intervenţia educatorului în orientarea şcolară şi profesională, dar şi în cazurile de patologie şcolară;
- *controlează* elevii în scopul cunoaşterii stadiului în care se află activitatea de realizare a obiectivelor precum şi nivelul de performanţă al acestora. Controlul nu are decât un rol reglator şi de ajustare a activităţii şi atitudinii elevilor;
- *evaluează* măsura în care scopurile şi obiectivele dintr-o etapă au fost atinse prin instrumente de evaluare sumativă, prin prelucrări statistice ale datelor recoltate şi prin elaborarea sintezei aprecierilor finale. Judecăţile valorice pe care le va emite vor constitui o bază temeinică a procesului de caracterizare a elevilor.

Cercetările efectuate în ultimii 25 de ani (Silberman, 1996) arată că pasivitatea din clasă (înţeleasă ca rezultat al predării tradiţionale, în care profesorul ţine o prelegere, eventual face o demonstraţie, iar elevii îl urmăresc) nu produce învăţare decât în foarte mică măsură. Astfel, Pollio, (1984, apud Păcurari, 2001; 2003) susține că elevii sunt atenţi numai 40% din timpul afectat prelegerii. După McKeachie (1986, apud Păcurari, 2001; 2003), elevii reţin 70% din conţinuturile prezentate în primele 10 minute şi numai 20% din cele prezentate în ultimele 10 minute ale unei prelegerii, în timp ce un studiu realizat de Johnson, Johnson, Smith, 1991 (apud Păcurari, 2001), care vizează implicațiile predării axate pe o prelegere de tip tradițional, în care cadrul didactic livrează conţinuturi standard, care urmează să fie însușite de elevii pasivi şi docili, coate în evidenţă următoarele:

- atenţia elevilor descreşte cu fiecare minut care trece pe parcursul prelegerii;
- prelegerea se potriveşte numai celor care învaţă eficient prin canal auditiv;
- prelegerea promovează învăţarea de nivel inferior a informaţiilor factuale;
- prelegerea presupune că toţi elevii au nevoie de aceleaşi informaţii în acelaşi ritm;
- elevilor nu le place să fie supuşi unei prelegeri.

Fiinţă esențialmente socială, elevul își construiește propria înțelegere, nu doar singur, izolat. A promova învăţarea activă presupune şi a încuraja parteneriate în învăţare. De fapt, adevărata învăţare, cea care permite asigurarea retenției și a transferului cunoștințelor în contexte noi, este nu numai individual activă, ci și interactivă, adică promovează descoperirea noului de către cei care învaţă. În acest sens, încă din anii ’60, Jerome Bruner a promovat noțiunea de reciprocitate, definită ca o nevoie umană profundă de a da o replică altcuiva şi de a lucra împreună cu alţii, pentru atingerea unui obiectiv. Impuls al învăţării, când reciprocitatea este activată în cadrul unui grup în vederea obţinerii unui rezultat, atunci par să existe procese care stimulează învăţarea individuală şi care conduc pe fiecare la o competenţă cerută de constituirea grupului.[3] (Bruner, 1966). Această permisivitate, care facilitează activitățile bazate pe mutualitate contribuie la formarea deprinderilor de bază și la dezvoltarea competențelor.

Învăţarea trebuie să cuprindă activităţi de prelucrare a noii materii învăţate, care trebuie legată de ceea ce elevul ştie deja. Sarcinile trebuie să fie autentice, stabilite în context semnificativ şi legate de viaţa reală. Ele nu trebuie să implice doar repetarea unor lucruri, deoarece acest lucru duce la învăţarea „de suprafaţă” şi nu la învăţarea „de profunzime”.

---

[3] Bruner, J. (1966). *Toward* a *Theory of Instruction*, Harvard University Press, 1966

Având în vedere faptul că învăţarea elevilor va implica erori, sarcinile trebuie să le ofere ocazia de a se autoevalua, de a corecta, de a discuta cu colegii, de a primi reacţia profesorului, precum şi de a face alte verificări de „conformitate cu realitatea”.

Bibliografie

1. ***Phare. (2005). *Învăţarea centrată pe elevi. Ghid pentru profesori şi formatori. Proiectul Phare: Ro 2005/000-586.01.02.01.01 Asistenţă tehnică în sprijinul învăţământului şi formării profesionale iniţiale.*
2. Bruner, J. (1966) Toward a *Theory of Instruction*. Harvard University Press.
3. Cannon, R. (2000). *Guide to support the implementation of the learning and teaching plan year 2000*. Adelaide: ACUE, The University of Adelaide.
4. de la Harpe, B., Kulski, M. Radloff, A. (1999). *Cum se documentează cel mai bine calitatea actului predării şi modul cum învaţă elevii noştri?* în K. Martin, N. Stanley şi N. Davison (Eds), Predarea disciplinelor / Învăţarea în context, 108-113. Lucrările celui de al 8-lea Forum anual de predare învăţare, Universitatea Western Australia, februarie 1999. Perth: UWA.
5. Gibbs, G. (1992). *Evaluarea mai multor elevi.* Oxford: Universitatea Oxford Brookes.
6. Iucu, B. (2000). *Managementul clasei de elevi*. Iaşi: Editura Polirom.
7. Păcurari ,O. (coord). (2003). *Strategii didactice inovative*. Bucureşti: Editura Sigma.
8. Păcurari, O. (2001). *Învăţarea activă, Ghid pentru formatori*. MEC-CNPP
9. Silberman, M. (1996). *Active Learning. 101 Strategies to Teach any Subject*. Massachuttes: Allyn & Bacon, A Simon & Schuster Company.

COMPARING CLIL METHODOLOGY WITH OTHER TEACHING STRATEGIES
COMPARAŢIE ÎNTRE METODOLOGIA CLIL ŞI ALTE STRATEGII DIDACTICE

Profesor ADRIANA STOICA
Colegiul Naţional Pedagogic „Ștefan Velovan”, Craiova, Dolj

Abstract
The present paper deals with the results obtained during a multilateral Comenius project, "Comparing CLIL Methodology with Other Teaching Strategies", which was implemented between 2009-2011 in seven partner schools from six countries: Italy – the coordinating school, Scotland, Poland, Germany (two schools), Spain and Romania – "Matei Basarab" High School, Craiova, being the Romanian beneficiary. The project focused on methodological issues increasing teachers' awareness of sharing and comparing traditional and innovative teaching strategies used in their own country with particular emphasis on CLIL. Moreover, this project aimed at the development of common evaluation and assessment grids to establish and estimate some parameters of the teaching and learning process that was to be monitored. Therefore, there were designed two common evaluation grids, one for the teachers' and one for the students' assessment of the used methods. A number of lessons taught both in the native language and in English were videotaped in order to compare CLIL methodologies with other teaching strategies. As a result, a data base was created in order to analyse the videotaped lessons according to five criteria: class interactions, class management, students' attention, teaching techniques and evaluation. Other factors which contribute to the success or failure of a lesson were taken into account, namely: skills involved, students' age, motivation, level of English, length of the lesson, class atmosphere and teacher's role.
Key words: *CLIL, Comenius project, videotaped lessons*

Rezumat
Prezenta lucrare se axează pe rezultatele obținute pe parcursul unui proiect multilateral Comenius, "Compararea metodei de predare CLIL cu alte strategii educaționale", care a fost implementat în perioada 2009-2011, în parteneriat cu șase țări: Italia – țara coordonatoare, Scoția, Polonia, Germania (două școli), Spania și România – Liceul "Matei Basarab" din Craiova fiind beneficiarul. Proiectul a fost bazat pe aspecte metodologice menite să conștientizeze cadrele didactice în ceea ce privește diseminarea de astfel de metode și compararea strategiilor de predare tradiționale cu cele inovative, folosite în țările de proveniență a școlilor partenere, cu accent deosebit pe metoda CLIL. Proiectul a avut ca obiectiv și realizarea a două grile comune de evaluare a metodelor folosite, o grilă pentru profesori și una pentru elevi. Pe parcursul celor doi ani de proiect s-a filmat un număr de lectii, unele dintre ele predate în limba nativa a fiecărei țări, altele în limba engleză, având drept scop compararea metodei CLIL cu alte metode de predare. În urma vizionării și analizării acestor lecții, s-a creat o bază de date luând în considerare cinci criterii: interacțiunea la clasă, management-ul clasei, gradul de atenție al elevilor, tehnicile de predare și tehnicile de evaluare. Deasemenea au fost luați în calcul și alți factori care contribuie la succesul sau eșecul unei lecții, precum: abilitățile implicate, vârsta elevilor, motivația, nivelul de limbă engleză, durata unei lecții, atmosfera la nivelul clasei și rolul profesorului.
Cuvinte cheie: *CLIL, proiect Comenius, lecții filmate*

1. Setting the scene

Schools in which the teaching of certain subjects in the curriculum may be offered in a foreign, regional or minority language have existed in Europe for several decades. Before the 1970s, this type of provision was mainly available in regions that were linguistically distinctive (because they were close to national borders or used two languages, etc.), or in the largest cities. It thus concerned very limited numbers of pupils who were growing up in somewhat unusual linguistic or social contexts. The aim was to turn them into bilingual children by enabling them to acquire proficiency in languages comparable to that of native speakers. Indeed, the terms generally used to denote this kind of provision are 'bilingual' school, education or teaching.

The acronym *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*) started to become the most widely used term for this kind of provision during the 1990s. CLIL is the platform for an innovative methodological approach of far broader scope than language teaching. Accordingly, its advocates stress how it seeks to develop proficiency in both the non-language subject and the language in which this is taught, attaching the same importance to each. Furthermore, achieving this twofold aim calls for the development of a special approach to teaching in that the non-language subject is not taught in a foreign language but with and through a foreign language. This implies a more integrated approach to both teaching and learning, requiring that teachers should devote special thought not just to how languages should be taught, but to the educational process in general.

CLIL type provision in one or more foreign languages has been introduced in later periods at dates that vary. A few experimental initiatives got under way in the 1950s or 1960s (in Estonia, Poland and Bulgaria), but generally this type of provision became available solely from the 1980s or 1990s (and irrespective of whether CLIL was already well established in one or more regional and/or minority languages).

Aside from the differences to which attention has been drawn, most countries have introduced legislation to establish CLIL, or broadened provision of this kind since the beginning of the 1990s.

2. Project-based research

Starting with August 2009 until August 2011 the “Matei Basarab” High School of Craiova, Romania was the beneficiary of a Multilateral Comenius Project, entitled “Comparing CLIL methodology with other teaching strategies” funded by the European Commission. Other six partner schools were involved: Italy - I.T.I.S. “C. Zuccante”, Scotland - Inverness Royal Academy, Spain - IES Fuentesauco, Germany – Frankfurt “Otto-Hahn-Schule”, Germany – Lubeck Thomas-Mann-Schule, Poland - Gimnazjum im. Kazimierza Wielkiego. The coordinator was the Italian school and the minimum number of mobilities which was compulsory for each partner school was 24. This Comenius project focused on methodological issues, and it increased the teachers’ awareness of sharing and comparing traditional and innovative teaching strategies used in their own country with particular emphasis on CLIL or other bilingual methods. Amongst the benefits of using CLIL there was an increase in participants’ L2 vocabulary and competence. Moreover, this project aimed at developing common evaluation and assessment grids to establish and estimate some parameters of the teaching and learning processes that were to be monitored. The students were integral to this project as main beneficiaries. Therefore, there were designed two common evaluation grids: one for the teachers' and one for the students' assessment of the used methods.

In general, CLIL is a method to enlarge the students’ intercultural, social and communicative competence in a foreign language through teaching an individual or a content-specific subject like history, physics, politics, geography etc. through a foreign language. The foreign language is not the subject matter but just the medium used to negotiate the learning and working process. Throughout the project a questionnaire was applied to teachers and pupils in all partner schools regarding CLIL in their own school and country.

- Database of the videotaped lessons

During the two years of the project all partner schools videotaped a number of lessons taught both in the native language and in English in order to compare the CLIL methodologies with other teaching strategies. In order to achieve this comparison a data base was created through which all the videotaped lessons were analyzed according to five criteria: class interactions, class management, students’ attention, teaching techniques and evaluation.

Besides these criteria, there were also taken into account other factors which contribute to the success or failure of a lesson, namely: skills involved, students’ age and their motivation, the length of the class, class atmosphere, the teacher’s role, students’ English level and student grouping. Thus, the following conclusion was reached, based on all of the above:

- From the point of view of **class interactions**, it is interesting to watch the lessons from Lubeck, Germany. The pupils are so highly internally motivated and their English level is so good that the teacher acts only as organizer and tutor. The pupils are average relaxed, their level of English is high and they work in groups, presenting posters or developing role-plays. Although class interactions are not the main focus, nor the teacher-student interaction, the lessons develop smoothly, the pupils being very disciplined but not spontaneous. Scotland - the pupils are highly motivated and average relaxed. The teacher acts as facilitator. They work in groups, debating upon a theme. Classroom interactions are very good, the pupils being spontaneous and not noisy. Frankfurt - the pupils are average motivated but highly relaxed, the teacher acts as organizer and resource. Their English level is high and they mainly work in groups or act out role-plays. The class interactions (both S-S and T-S) are more present than in the lessons from Lubeck, the pupils are more spontaneous but noisy. Spain - the pupils are low motivated and low relaxed (but for the good pupils). The teacher acts as organizer. The pupils’ English level is average and they mainly work in groups. There is good teacher-student interaction but no student-student interaction.

- From the point of view of **class management**, the lesson which should be watched is the one from Wieliczka, Poland. The pupils are average motivated, average relaxed and their English level is also average. They work individually and in groups. The teacher acts as organizer and succeeds in holding the class in action, pupils being quiet and attentive.

- From the point of view of **students’ attention,** some of the lessons from Romania, Scotland, Spain and Italy are relevant, being the case of a lack of attention in fact. In the lessons from Craiova**,** the pupils are low motivated and low relaxed (but for the good pupils). The teacher acts as organizer and tutor. The pupils’ English level is average and they mainly work individually and in groups. The involved pupils are attentive while the rest of the class just seems to be so. Scotland (lesson taught in their native language) - the pupils seem low motivated, average relaxed and work in pairs. The teacher acts as prompter, giving suggestions. Being native speakers there is no need to talk about their English level. They just seem attentive. Spain (lesson taught in their native language) - the pupils are low motivated and average relaxed. They also just seem attentive, but for the good ones. The teacher acts as controller and uses lockstep. Italy (lesson taught in

their native language) - the pupils are low motivated and low relaxed. They work individually or lockstep and just like the others above they just seem to be attentive. The teacher acts as controller.

- From the point of view of the **teaching techniques**, you can find a wide variety of these in the lessons from Frankfurt and not too many in the lessons from Italy and Romania. Frankfurt - the pupils are average motivated and highly relaxed. Their English level is quite high. They work individually, in pairs, in groups and lockstep. The teacher acts as assessor, organizer and resource. The lessons are efficient because of the wide range of teaching techniques and also because of a certain pattern used by the teacher. Italy and Romania (lessons taught in their native language) - the pupils are low motivated and low or seemingly relaxed. The lessons are taught in a traditional way. They work in lockstep and the teacher acts as controller, but Math is being taught, so this may explain it all. In the economy lesson from Romania role-play is used but the rest is the same.

- From the point of view of evaluation, there is one lesson which is more relevant, a lesson from Frankfurt. The pupils are highly motivated and highly relaxed, their English level is high. They work in groups, presenting posters as the evaluation of the previous lessons. The teacher acts as assessor.

Class interactions, *8 lessons,* Productive Skills: Speaking, Writing

- *Lubeck, Germany (3 lessons) – speaking*
- *Frankfurt, Germany (2 lessons) – writing*
- *Frankfurt, Germany (1 lesson) – role play*
- *Scotland (1 lesson) – informal debate*
- *Salamanca, Spain (1 lesson) - speaking*

Class management, 1 lesson, Skills: Integrated skills

- *Wielicza , Poland – integrated skills*

Students' attention, 11 lessons, Skills: Speaking, Listening

- *Craiova, Romania (2 lessons) – speaking*
- *Craiova, Romania (1 lesson) – practice*
- *Scotland (2 lessons) – speaking*
- *Salamanca, Spain (2 lessons) – introducing new information*
- *Salamanca, Spain (1 lesson) – speaking, listening*
- *Venice, Italy (3 lessons) - practice*

Teaching techniques, 8 lessons, Skills: Integrated skills, practice and speaking

- *Frankfurt, Germany (4 lessons) – integrated skills*
- *Venice, Italy (2 lessons) – practice*
- *Craiova, Romania (1 lesson) – practice*
- *Craiova, Romania (1 lesson) - speaking*

Evaluation, 1 lesson

- *Frankfurt - speaking*

• Grids **-** one of the objectives of this project was to devise two evaluation grids, one for the teachers and one for the pupils. The process of creating them involved a great deal of thought, discussion and trial and error, even before the first meeting of the partners as a group.

Evolution of the Evaluation Grids:

- need for simple method to record and make comparisons;
- students and teachers produced systems to evaluate lessons from their own points of view;
- the resulting grids evolved over several meetings (and a series of emails, phone and Skype calls).
- At the 2nd meeting, in Fuentesauco:
- we agreed that the grids were too complicated;
- our Italian colleagues suggested we focus on: classroom interactions, the students' participation, the proportion of a lesson, not actual time.

These suggestions were accepted as a better working idea, and a partner was tasked with creating a new, simpler grid, using the best points arising from the discussions. Shortly after the meeting in Fuentesauco, a new and shorter evaluation grid for teachers was emailed to all partners. The resulting evaluation grid, although designed for CLIL lessons has proved to be a useful tool in other ways.

Applications of the Teachers' Evaluation Grid - as well as its use within our CLIL project, the teachers' evaluation grid has been useful in assessing other lessons. For example, in Inverness it was used in:

- reviewing a probationer teacher's lessons;
- CPD sessions;
- sharing teaching strategies.

The Students' Evaluation Grid - whilst the teachers discussed things such as refining the format of the questionnaire, the students worked together to produce their evaluation grid. They worked co-operatively, using techniques such as "pair and share" to discuss and identify what they value most in helping them to learn as effectively as possible. This exercise generated a lot of quality debate. Learning from their teachers' experience, the students decided to:

- keep the grid as simple as possible from the start;
- use the same format as the teachers' grid.

3. Global results

- *CLIL Content focus* - all the students had the perception of being the centre of the lessons, but the amount of group/pair-work, the use of special activities (presentations, posters, debating) and of IT varied considerably from school to school. In other words, the students positively evaluated the teaching activities independently through the specific activities carried out.
- *CLIL Language focus* - apart from Inverness, where the foreign language (Gaelic) has a special position, the interest and the level of the target language was well supported by the teachers and by the students, too. However, while 70% of teachers' input was quite good for a traditional lesson, in a CLIL lesson it was generally not a very good indicator (remember that the data were provided by the students).
- *CLIL Methodologies* - the students reported that they liked CLIL methodologies, they frequently interacted although the project work methodology was not used very often in all schools.
- *CLIL Learning* - The learning process during the CLIL lessons was not generally positively evaluated by two of the partner schools: Inverness and Wieliczka. The first essentially depends on a different approach to a foreign language; the second is probably due to the young age of the students involved and the possibly low level of support for L2 by their teachers.
- *CLIL Feedback* - generally, the students did not particularly like the CLIL lessons: in the most balanced experiences, as in Craiova and Venice, the feedback was good or very good, while in absence of specific motivation and foreign language skills, the results were negative. The situation for the learning results on the content was slightly better while the results obtained in the foreign language were much more positive. The focus both on content and language was probably critical: the more the aim was focused on the language, the less positive was the feeling about CLIL.

Bibliography

1. Baetens Beardsmore, H. (Ed.) (1993). *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multlingual Matters.
2. Baker, C., Prys Jones, S. (Eds). (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Websites

1. www.Clilers.eu
2. http://www.clilcompendium.com/clilexpertise.htm

ROLUL PROFESORULUI ÎN FORMAREA ABILITĂȚILOR DE COOPERARE
THE FUNCTION OF THE TEACHER IN FORMATION THE CO-OPERATING SKILLS

Profesor VIORICA ŞOAVĂ
Şcoala Gimnazială Nr. 15, Drobeta-Turnu-Severin, Mehedinți

Rezumat
Lucrarea prezintă strategii care au la bază predarea-învățarea prin cooperare, punând accentul pe rolul profesorului în formarea acestor abilități. Profesorul, ca observator activ, reprezintă o ipostază permanent întâlnită în procesul de învățare cooperativă pentru a corecta erorile, ideile sau strategiile, prin asumarea unui comportament pedagogic integrator, caracterizat prin flexibilitate, adaptabilitate la experiența elevilor, prin valorificarea acesteia în demersul său şi dispoziţie de cooperare (Vasile Flueraş, 2005). Profesorul cooperant acceptă, lămureşte ideile şi sentimentele elevilor; laudă, încurajează comportamentul acestora; utilizează ideile lor; pune întrebări, aşteptând răspunsurile libere, alegerile şi hotărârile elevilor; favorizează iniţiativa, spontaneitatea şi creativitatea; dezvoltă competențele cooperative şi de rezolvare de probleme.
***Cuvinte cheie**: învățarea centrată pe elev, educație, elev*

Abstract
This study shows strategies which are based on co-operation of teaching and learning focusing on the function of the teacher as a formative of these abilities.The teacher, as an active abserver, represents the permanent stance on the co-operating learning to improve the errors, ideas as strategies, by assuming an integrator teaching behavior, characterized by flexibility, adaptability to the student experience, by exploting this experience in his enterprise and disposal of cooperation (Vasile Flueras, 2005).
The cooperating teacher accepts, clarifies the ideas and fellings of the students, compliments, encourages their behavior, uses their ideas, asks questions waiting for easy answers, choices and decisions of the students, encourages the spontaneity and creativity, develops the co-operant skills in resolving the problems.
***Key words**: student centred learning, education, student*

Motto:
„Cuvintele au puterea de a vindeca sau de a distruge. Însă atunci când cuvintele sunt deopotrivă adevărate şi frumoase pot să ne schimbe viaţa.” (H. Urban)

Crenguța Lăcrămioara-Oprea[1] consideră că a fi educator este, indubitabil, meseria cea mai importantă şi nobilă a omenirii, deoarece are acces direct la sufletul copiilor, iar de eforturile depuse de educatori depinde întreaga evoluţie umană. Pentru a deveni educator, „doctor de suflete”, nu sunt suficiente doar cursurile universitare, ci este necesară multă dăruire sufletească. „Trebuie să posezi un element pedagogic înăuntru, în inimă, în suflet, iar acest element este acela care vibrează, care emană, care îi influenţează pe alţii: chiar fără să deschideţi gura, ceilalţi simt nevoia să vă imite.”[2]

Opinia noastră este că scopul profesorului postmodernist este să-i înveţe pe elevi cum să gândească, nu ce să gândească; el trebuie să pună accent nu doar pe antrenarea elevilor în formularea de răspunsuri la întrebările şi problemele enunţate, ci pe modul în care îi poate ajuta să descopere căile de a pune întrebări şi de a critica problemele. Un bun educator cunoaşte şi respectă punctele de vedere ale discipolilor săi, pentru el părerilor lor sunt adevărate „ferestre” deschise spre propriile lor raţionamente, care pun în lumină felul cum gândesc, cum descoperă și cum înţeleg lumea. Oferindu-le circumstanțe favorabile pentru a-şi expune ideile, sentimentele, profesorul le stimulează încrederea în propriile lor forţe.

Profesorul este acea persoană care dăruieşte cu iubire din cunoaşterea sa, cântărind cât, ce şi cum trebuie porţionată aceasta, astfel încât sufletul celui aflat în formare s-o primească ca pe ceva firesc, de care are nevoie pentru propria-i desăvârşire.

Metodele didactice reprezintă „o cale eficientă de organizare şi conducere a învăţării, un mod comun de a proceda, care reuneşte într-un tot familiar, eforturile profesorului şi ale elevilor săi”[3]. Pot fi considerate drept „calea de urmat în activitatea comună a educatorului şi educaţilor, pentru îndeplinirea scopurilor învăţământului, adică pentru informarea şi formarea educaţilor”[4]. Metoda poate fi privită şi ca „o modalitate de acţiune, un instrument cu ajutorul căruia elevii, sub îndrumarea profesorului sau în mod independent, îşi însuşesc şi aprofundează cunoştinţe, îşi informează şi dezvoltă priceperi şi deprinderi intelectuale şi practice, aptitudini, atitudini etc.”[5]

---

[1] Oprea, Crenguţa, L., *Strategii didactice interactive – repere teoretice şi practice,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, ed. a IV-a, 2009;
[2] Omraam M. Aïvanhov, 1990, p.158
[3] I. Cerghit, 2001, p.63
[4] C. Moise, 1998, p.143
[5] M. Ionescu, M. Bocoş, 2001, p.122

În didactica modernă, „metoda de învăţământ este înţeleasă ca un anumit mod de a proceda, care tinde să plaseze elevul într-o situaţie de învăţare, mai mult sau mai puţin dirijată, care să se apropie până la identificare cu una de cercetare ştiinţifică, de urmărire şi descoperire a adevărului şi de legare a lui de aspectele practice ale vieţii”[6].

Învăţarea prin cooperare presupune o dinamică şi un activism susţinut continuu de eforturile participanţilor. Etapele strategiei de muncă în echipă presupun considerarea factorilor favorizanţi şi defavorizanţi ai rezolvării de probleme în colectiv. Utilizarea învăţării prin cooperare trebuie folosită cu pricepere de către profesor, întrucât nu de puţine ori cooperarea, colaborarea se poate transforma în competiţie, adeseori neloială.

O primă etapă are în vedere constituirea grupului de lucru. Membrii acestuia trebuie să îndeplinească anumite calităţi pentru a facilita soluţionarea problemei puse în discuţie: să fie toleranţi faţă de părerile colegilor, să deţină optime abilităţi de comunicare a ceea ce doresc să transmită, să nu fie egoişti, să acorde ajutor şi să primească ajutor atunci când au nevoie.

În cea de-a doua etapă, participanţii se confruntă cu situaţia de rezolvat şi sunt stimulaţi să conlucreze pentru a o rezolva. În această etapă, are loc familiarizarea cu elementele problemei, analiza acestora şi stabilirea priorităţilor şi a responsabilităţilor.

A treia etapă - faza documentării şi a cercetării, care se poate întinde pe o perioadă mai lungă sau mai scurtă de timp - este destinată reflecţiilor, incubaţiei şi tatonărilor.

A patra etapă este destinată dezbaterilor colective, este momentul când ideile sunt confruntate, greşelile și punctele forte sunt analizate. Calitatea învăţării prin cooperare depinde – în concepţia Muşatei Bocoş – de „calitatea dezbaterii democratice instaurate între elevi prin dubla exigenţă a rigorii intelectuale şi a eticii comunicaţionale (a asculta şi a respecta partenerul, a căuta să-i înţelegi opiniile, modul de a gândi, a avea nevoie de păreri şi puncte de vedere diverse pentru a-şi construi propria gândire).” (2002, p. 218),

A cincea etapă se referă la structurarea demersurilor către finalul dezbaterii, cu obţinerea concluziilor şi cu soluţionarea problemei. Are loc integrarea noilor achiziţii în sistemul celor existente, prin restructurarea celor existente în lumina celor nou dobândite.

Condiţiile desfăşurării eficiente a etapelor cooperării au în vedere relaţiile de bună înţelegere între membrii echipei de lucru, acceptarea, din partea tuturor participanţilor, a planului de lucru, în vederea atingerii scopului comun, adoptarea unui mod comun de comunicare a rezultatelor şi de evaluare a soluţiei.

Florentin Remus Mogonea (2010) consideră că „strategia poate fi analizată atât la nivel macro (pedagogia sistemelor), cât şi la nivel micro (al proceselor instructiv-educative). Ca element component al curriculumului, strategia apare din nevoia de a găsi soluţii privind „cum-ul” procedural, fiind într-o relaţie de subordonare faţă de finalităţile educaţionale. În sens pedagogic larg, conceptul de strategie se referă la ansamblul de concepţii, decizii, tehnici de lucru, procedee de acţiune şi operaţii, care vizează funcţionalitatea, perfecţionarea şi modernizarea componentelor structurale ale procesului de învăţământ, în acord cu obiectivele generale ale învăţământului şi ale educaţiei. În sens pedagogic restrâns, se pot defini ca sisteme de metode, procedee, mijloace şi forme de organizare a activităţii educaţionale, integrate sistemic şi operaţional, care vizează construirea experienţelor de învăţare, formarea de abilităţi, capacităţi etc.”[7]

Strategiile didactice interactive, care au la bază desfăşurarea învăţării prin cooperare, oferă elevilor ocazia de a-şi concretiza nevoia de a lucra împreună, într-un climat colegial de întrajutorare şi de sprijin reciproc. Grupul dă posibilitatea testării ideilor, revizuirii opiniilor şi dezvoltării inteligenţei interpersonale. Lucrul în echipă acoperă neajunsurile învăţării individualizate, acordând o importanţă considerabilă dimensiunii sociale, prin desfăşurarea proceselor interpersonale.

Cooperarea asigură o relaţie deschisă între parteneri, dezvoltă atitudini şi comportamente bazate pe încredere, favorizând formarea atitudinii pozitive faţă de învăţare şi faţă de şcoală. Munca în echipă are efecte semnificative asupra personalităţii elevilor/studenţilor, prezenţa partenerilor de interacţiune constituind un stimulent intelectual şi un declanşator al schimbului de opinii şi informaţii. Soluţiile emise pot suferi, în cadrul grupului, îmbunătăţiri şi ajustări, analiza critică dezvoltând capacităţile autoevaluative ale participanţilor. Productivitatea sporită pe unitatea de timp, apreciată prin numărul de dificultăţi rezolvate, şi după gradul lor de complexitate recomandă folosirea strategiile de învăţare prin cooperare în clasă. La acest fapt, se adaugă şi calitatea mai bună a răspunsurilor, instalarea unui climat motivant de lucru, caracterizat

[6]Ionescu, M., Chiş V. (coord.), (2001) *Pedagogie. Suporturi pentru pregătirea profesorilor*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, p. 121

[7] Mogonea Remus Florentin, *Pedagogie pentru viitori profesori* (2010) Ed. Universitaria, Craiova, p. 143

print-o tensiune crescută pentru finalizarea sarcinii comune. Învăţarea prin cooperare valorizează schimburile intelectuale şi verbale şi mizează pe o logică a învăţării, care ţine cont de opiniile celorlalţi.

Învăţarea prin cooperare solicită efort intelectual şi practic atât din partea elevilor, cât şi din partea profesorului, care coordonează bunul mers al activităţii.

Metoda mozaicului (Jigsaw) sau metoda grupurilor independente este bazată pe învăţarea în echipă (team-learning). Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină expert. El are, în acelaşi timp, şi responsabilitatea transmiterii informaţiilor asimilate celorlalţi colegi.

1. Pregătirea materialului de studiu *(Basmul - caracteristici)* se împarte în 4 sau 5 subteme. Profesorul stabileşte tema de studiu – *Teme și motive recurente în lirica romantică* - pentru fiecare subtemă, elementele principale pe care trebuie să pună accent elevul, atunci când studiază materialul în mod independent. Acestea pot fi formulate fie sub formă de întrebări, fie afirmativ, fie sub forma unui text eliptic, care va fi completat numai atunci când elevul studiază materialul. Realizează o fişă-expert în care trece cele 4 sau 5 subteme propuse şi care va fi oferită fiecărui grup.

2. Organizarea colectivului în echipe de învăţare de câte 4-5 elevi. Fiecare elev din echipă primeşte un număr de la 1 la 4-5 şi are ca sarcină să studieze în mod independent subtema corespunzătoare numărului său. El trebuie să devină expert în problema dată. De exemplu, elevii cu numărul 1 din toate echipele de învăţare formate, vor aprofunda subtema cu numărul 1. Cei cu numărul 2 vor studia subtema numărul 2, şi aşa mai departe. Fiecare elev studiază subtema lui, citeşte textul corespunzător. Acest studiu independent poate fi făcut în clasă sau poate constitui o temă de casă, realizată înaintea organizării mozaicului.

3. Constituirea grupurilor de experţi. După ce au parcurs faza de lucru independent, experţii cu acelaşi număr se reunesc, constituind grupe de experţi, pentru a dezbate problema împreună. Astfel, elevii cu numărul 1 părăsesc echipele de învăţare iniţiale şi se adună la o masă, pentru a aprofunda subtema numărul 1. La fel procedează şi ceilalţi elevi cu numerele 2, 3, 4 sau 5. Dacă grupul de experţi are mai mult de 6 membri, acesta se divizează în două grupe mai mici. Elevii prezintă un raport individual asupra a ceea ce au studiat independent. Au loc discuţii pe baza datelor şi a materialelor avute la dispoziţie, se adaugă elemente noi şi se stabileşte modalitatea în care noile cunoştinţe vor fi transmise şi celorlalţi membri din echipa iniţială. Fiecare elev este membru într-un grup de experţi şi face parte dintr-o echipă de învăţare. Din punct de vedere al aranjamentului, mesele de lucru ale grupurilor de experţi trebuie plasate în diferite locuri ale sălii de clasă.

4. Reîntoarcerea în echipa iniţială de învăţare - Experţii transmit cunoştinţele asimilate, reţinând, la rândul lor, cunoştinţele pe care le transmit colegii lor, experţi în alte subteme. Specialiştii într-o subtemă pot demonstra o idee, citi un raport, folosi computerul, pot ilustra idei cu ajutorul diagramelor, desenelor, fotografiilor. Membrii sunt stimulaţi să discute, să pună întrebări şi să-şi noteze, fiecare realizându-şi propriul plan de idei.

5. Evaluarea - Grupele prezintă rezultatele întregii clase. În acest moment, elevii sunt gata să demonstreze ce au învăţat. Profesorul poate pune întrebări, poate cere un raport sau un eseu ori poate da spre rezolvare fiecărui elev o fişă de evaluare. Dacă se recurge la evaluarea orală, atunci fiecărui elev i se va adresa o întrebare la care trebuie să răspundă fără ajutorul echipei.

Strategia mozaicului este focalizată pe dezvoltarea capacităţilor de ascultare, comunicare, cooperare, gândire creativă şi rezolvare de probleme. Astfel, elevii trebuie să asculte activ comunicările colegilor, să fie capabili să expună ce au învăţat, să coopereze în realizarea sarcinilor, să găsească cea mai potrivită cale pentru a-i învăţa şi pe colegii lor ceea ce au studiat. Metoda este una dintre cele mai sigure în scopul anihilării lenei sociale, întrucât orice elev participant trebuie să participe la activitatea clasei, având un set de sarcini bine stabilit.

Tema: „Limbaj și expresivitate în *Luceafărul* de Mihai Eminescu”.

Subteme:

1. Prezentarea imaginarului poetic din text.
2. Comentarea figurilor de stil.
3. Precizarea particularităților prozodice ale textului.
4. Limbaj și expresivitate la nivel lexico-semantic.
5. Limbaj și expresivitate la nivel morfo-sintactic.

Sau

Tema: „Particularități ale basmului cult *Făt-Frumos din lacrimă* de M. Eminescu”

Subteme:

1. Prezintă succint relația dintre basm și categoria estetică: miraculosul/fabulosul, supranaturalul.
2. Precizați tema basmului și motivele narative.

3. Prezintă viziunea despre lume din basmul menționat.
4. Prezintă specificul perspectivei narative/instanțele comunicării narative.
5. Prezintă particularitățile de compoziție ale basmului.
6. Menționează relațiile temporale și spațiale din basm.

Rolurile profesorului se redimensionează şi capătă noi valenţe, depăşind optica tradiţională, prin care el era doar un furnizor de informaţii. În organizarea învăţării prin cooperare, el devine un coparticipant, alături de elev la activităţile desfăşurate. El însoţeşte şi încadrează elevul pe drumul către cunoaştere. Dimensiunile procesului de învăţământ (predarea – învăţarea - evaluarea) capătă, în cazul strategiilor de lucru în echipă, valenţe formative şi formatoare, încurajând progresul individual şi colectiv, personal şi social.

Bibliografie

1. Cerghit, I. (coord.). (1983). *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
2. Cerghit, I., Neacşu, I., Negreţ-Dobridor, I., Pânişoară I.-O. (2001). *Prelegeri pedagogice.* Iaşi: Editura Polirom.
3. Cerghit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii.* Bucureşti: Editura Aramis.
4. Cerghit, I. (2006). *Metode de învăţământ*. Iaşi: Editura Polirom.
5. Ionescu, M., Chiş V. (coord.). (2001). *Pedagogie. Suporturi pentru pregătirea profesorilor.* Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
6. Mogonea, F.R. (2008). Factorii noncognitivi şi de personalitate susţin calitatea construcţiei învăţării, dar şi a formării competenţelor pedagogice ale profesorului, în E. Joiţa (coord.). *A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică iniţială*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică R.A.
7. Mogonea F.R. (2010). *Pedagogie pentru viitori profesori*. Craiova: Editura Universitaria.
8. Oprea, Crenguţa, L. (2009). *Strategii didactice interactive – repere teoretice şi practice*, ed. a IV-a. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
9. Oprea, Crenguta, L. (2003). *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*. Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti.

EDUCAȚIA CREȘTINĂ, ÎNTRE INOVARE ȘI TRADIȚIONALISM. ABORDĂRI INTERDISCIPLINARE
CHRISTIAN EDUCATION, BETWEEN INNOVATION AND TRADITIONALISM. INTERDISCIPLINARY APPROACHES

Profesor ANGELA ŞOMORDOLEANU
Colegiul Naţional „Ecaterina Teodoroiu", Târgu-Jiu, Gorj

Rezumat
Studiul de față pleacă de la premisa dezvoltării individuale şi sociale o constituie creativitatea, iar educația își recunoaşte rolul de a cultiva spiritul inovator. Interdisciplinaritatea are o istorie destul de veche, ea aplicându-se încă de la începuturi în universități (universitasscientiarum), dar o putem socoti azi inovatoare deoarece a fost limitată în timp din cauza evoluției societății spre supraspecializare pe domenii de cunoaştere.
Considerăm, astfel, că predarea integrată a disciplinelor se extinde de la nivelul conținutului la modul de transmitere a acelui conținut, dar şi la modul de însuşire de către elevi a respectivului element epistemologic. Există, totuşi, câteva condiții care trebuie respectate pentru ca predarea interdisciplinară să-şi arate roadele: o pregătire psihopedagogică inițială, dar şi o formare continuă a cadrelor didactice în acest domeniu. De asemenea, ea trebuie aplicată alături de pluridisciplinaritate, multidisciplinaritate şi transdisciplinaritate.
***Cuvinte cheie**: educația creştină, inovare versus tradiționalism, interdisciplinaritate*

Abstract
This paper is based on the assumption that creativity underpins individual and social growth, and that education has the role of promoting the innovative spirit. Interdisciplinarity has a time-honoured history, being applied in universities from the beginning (universitasscientiarum), but we can consider it innovative today as it was limited in time because of the shifts in society towards specialisation in particular areas of knowledge.
We believe, therefore, that the teaching of subjects extends from the content to the delivery mode, and to the students' acquisition of epistemological items. There are, however, several requirements to meet for interdisciplinary teaching to be fruitful: pre-service teacher training and continuing teacher education. Also, it must be applied alongside pluridisciplinarity, multidisciplinarity and transdisciplinarity.
***Key words**: Christian education, innovation vs. traditionalism, interdisciplinarity*

Este îndeobşte cunoscut faptul că premisa dezvoltării individuale şi sociale o constituie creativitatea, iar educaţia îşi recunoaşte rolul de a cultiva spiritul inovator. Numai că se vorbeşte mai mult despre creativitate în procesul de învăţare a elevilor şi mai puţin despre inovare şi creativitate în munca profesorului la catedră. Ne referim aici, în special, la profesorul a cărui menire aleasă este să ducă mesajul creștin în inima copilului.

Nu e mai puţin important ca un profesor cu pregătire optimă de specialitate (teologică) să nu uite că experienţa la catedră nu e suficientă ca suport psihopedagogic, ci e riguros necesar să-şi educe creativitatea şi să o cultive în privinţa actului de predare şi evaluare. Există numeroase căi care conduc la optimizarea procesului de predare-evaluare şi care sunt rodul unei perspective inovatoare în domeniu, aşa cum este şi firesc, întrucât educaţia sporeşte creativitatea în detrimentul conformismului clasic.

Pentru ca învăţarea să fie creativă, se porneşte de la o abordare inovatoare a conţinuturilor, iar profesorul are rolul de a-l ajuta pe elev să depăşească barierele clasicului, convenţionalului şi să privească acele conţinuturi făcând eforturi de observare şi gândire independentă. În vederea unei abordări creative a conţinuturilor (adică a elementelor care se propun spre învăţare elevilor), profesorul are la dispoziţie mai multe modalităţi, prin care poate organiza aceste conţinuturi, astfel încât să le facă mai atractive şi mai uşor de însuşit pentru elevi. Horia Roman Patapievici sublinia rolul creativităţii în abordarea interdisciplinară a conţinuturilor: „Singurul mod de a arunca punţi peste abisurile dintre specialităţi este creativitatea, pornită din unitatea viziunii şi exprimată prin unitatea creaţiei; găsirea unei idei vii capabile să pună în lumină unitatea dintre piscurile separate prin multe văi, depresiuni, dealuri şi câmpii".[1]

Astfel, interdisciplinaritatea are o istorie destul de veche, ea aplicându-se încă de la începuturi în universităţi (universitas scientiarum), dar o putem socoti azi inovatoare, deoarece a fost limitată în timp din cauza evoluţiei societăţii spre supraspecializare pe domenii de cunoaştere. De aceea, acum câteva decenii, se vorbea, în mod paradoxal, despre interdisciplinaritate ca despre o inovaţie, dar şi despre statutul ei de cadru epistemologic nou. Indiferent dacă vorbim despre vechimea sau noutatea interdisciplinarităţii, nu trebuie să uităm necesitatea ei din perspectiva cuprinderii integrale a cunoştinţelor sau corelării informaţiilor provenind din domenii diferite, spre a obţine o imagine mai clară şi mai obiectivă asupra fenomenului[2].

Pentru a se putea înţelege mai bine - spre exemplu – în contextul începuturilor literaturii române, se pot face trimiteri la conţinuturile studiate de elevi la Religie şi Istorie, întrucât acest debut al literaturii este legat de personalităţi marcante ale Bisericii Ortodoxe Române, precum şi de voievozi care au sprijinit tipărirea de cărţi în limba română. Despre interdisciplinaritate putem vorbi atât în cazul unor domenii

[1] H. R. Patapievici , *Omul recent,* Editura Humanitas 2002
[2] Cozma Teodor, *Reconstrucţie pedagogică*, Editura Ankaro, Iaşi, 1995

învecinate (istorie, literatură, religie), precum şi în cazul problemelor abordate, al transferurilor de concepte şi de strategii de cunoaştere sau de investigaţie ştiinţifică. Există, totuşi, câteva condiţii care trebuie respectate pentru ca predarea interdisciplinară să-şi arate roadele: o pregătire psihopedagogică iniţială, dar şi o formare continuă a cadrelor didactice în acest domeniu. De asemenea, ea trebuie aplicată alături de pluridisciplinaritate, multidisciplinaritate şi transdisciplinaritate.

Transdisciplinaritatea este creativă pentru că fundamentează învăţarea pe realitate şi creează o viziune holistică asupra celor învăţate, dar – ca o observaţie personală – se poate adăuga şi faptul că un exces în utilizarea acestei modalităţi de organizare a conţinuturilor poate conduce la o viziune superficială şi lacunară asupra fenomenelor studiate.

Tratatele de pedagogie amintesc şi organizarea integrată a conţinuturilor, ca modalitate inovatoare în domeniu, subliniindu-se faptul că, în numeroase ţări, se practică acest stil de predare. Disciplinele sintetizează informaţii din diverse domenii de cunoaştere, pe care le organizează în jurul unui nucleu logic.

Predarea integrată a disciplinelor se extinde de la nivelul conţinutului la modul de transmitere a acelui conţinut, dar şi la modul de însuşire de către elevi a respectivului element epistemologic. Cel mai fericit mod de abordare a predării integrate este cel din perspectiva unui parteneriat între şcoală şi comunitate (mai ales BISERICĂ), fiindcă oferă elevului posibilitatea de a-şi materializa noile cunoştinţe, este un fel de *investiţie a învăţării*[3], astfel încât învăţăcelul, plasat în contexte diverse, să facă proba eficacităţii procesului de învăţare a moralei creștine.

Există, totuşi, câteva minusuri în privinţa principiilor integrării orizontale, mai specific în privinţa formării capacităţii elevului de a transfera cunoştinţele dobândite la şcoală. Cu alte cuvinte, elevul din şcoala românească trebuie să înveţe a învăţa. Premisele există, aşadar există şi raţiunea de a spera.

În literatura de specialitate, se menţionează, ca modalitate creativă şi inovatoare de predare-învăţare-evaluare, adaptarea conţinuturilor în mediul didactic informatizat. Calculatorul şi-a făcut intrarea în viaţa şcolară mai întâi ca facilitator educaţional, un progres faţă de retroproiector şi a ajuns la statutul de resursă educaţională cu potenţial lărgit în toate ariile curriculare. Totuşi, există câteva clişee în învăţarea asistată de calculator, care constau în înlănţuiri de reacţii programate anterior, asemeni unui algoritm. Acestea sunt foarte utile în procesul de evaluare, dar mai puţin în procesul de învăţare, mai ales la anumite discipline care nu au statutul de exacte. Socotim benefică politica actuală de adoptare a unor programe naţionale de informatizare a învăţământului, dar – fără a avea o mentalitate retrogradă – apreciem că elevul trebuie să ştie a folosi calculatorul pentru învăţare şi autoevaluare, dar nu trebuie a uita cum se caută o carte la bibliotecă sau cum se citeşte o carte altfel decât virtual. Există discipline precum *Educaţia religioasă,* la care lucrul cu ordinatoarele se află pe un loc secund în raport cu lucrul cu cartea. Inovarea şi creativitatea la discipline precum Educaţie religioasă/Istoria religiilor constau în maniera integrată de predare a conţinuturilor, interdisciplinaritate şi în stimularea elevului de a gândi, de a se exprima, de a înţelege, de a valorifica şi de a aplica acele conţinuturi.

Profesorul are rolul de a-l ajuta pe elev să lucreze independent, să capete şi să dezvolte virtuţi creştine, să-şi sporească încrederea în sine şi astfel să-şi găsească identitatea.

Profesorul de Religie poate fi creativ în activitatea sa, fără a uita că transmite cunoştinţe exacte, temeinice, dar şi valori şi orientări de viaţă creştină. Ceea ce ne-a lăsat Hristos este cea mai temeinică modalitate de a înțelege lumea și viața.

Bibliografie

1. Antonesei, L. (2002). *O introducere în pedagogie*. Iaşi: Editura Polirom.
2. Antonesei, L. (1996). *Formarea psihopedagogică a cadrelor didactice*. Iaşi: Editura Universităţii „A. I. Cuza".
3. Cosmovici, A. (1997). *Psihologie generală.* Iaşi: Editura Polirom.
4. Cozma, T. (1995). *Reconstrucţie pedagogică*. Iaşi: Editura Ankaro.
5. Cristea, S. (1994). *Fundamentele pedagogice ale reformei învăţământului.* Bucureşti: EDP.
6. Cucoş, C. (1995). *Pedagogie şi axiologie.* Bucureşti: EDP.
7. Cucoş, C. (coord.). (2005). *Psihopedagogie.* Iaşi: Editura Polirom.
8. Dragu, A. (1996). *Structura personalității profesorului.* Bucureşti: EDP.
9. Joiţa, E. (coord.). (2003). Pedagogie şi elemente de psihologie şcolară. Craiova: Editura Arves.
10. Patapievici, H. R. (2002). *Omul recent.* Bucureşti: Editura Humanitas.

[3] Constantin Cucoş, *Pedagogie şi axiologie*, EDP, Bucureşti, 1995

OPTIONAL LITERATURE COURSES IN TEACHING ENGLISH CURSURILE OPŢIONALE DE LITERATURĂ ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE

Profesor ELENA DIANA ȚECU
Liceul Teoretic „Henri Coandă”, Craiova, Dolj

Abstract
This paper aims at showing the importance of an optional literature course in teaching English, as nowadays, a limited number of approved textbooks contain literary texts, which is a loss for students. Extracts from literary works could contribute not only to students' vocabulary development but also to their overall education, they can broaden their horizons. This paper shows that an optional course has as purpose not only the development of the English vocabulary, which will involve the four language skills: listening, speaking, reading and writing but also to encourage the taste for reading in students, to help them develop their imagination, creativity and the ability to make good, valuable judgements and decisions. By reading, analysing, expressing opinions and discussing about the complex universe of human experience, the students will enlarge their knowledge about the English and American culture and will even take away a lesson about life.
Within the optional course that I propose, the students will have the chance to share opinions and ideas as some of the literary pieces selected for study, raise ethical problems and thus, the students will be helped in forming their moral and civic behaviour, too.
Key words: *education, development, vocabulary, knowledge*

Rezumat
Această lucrare are scopul de a arăta importanța unui curs opțional de literatură în predarea limbii engleze, în contextul în care în prezent, foarte puține manuale de limba engleză conțin texte literare, ceea ce reprezintă o pierdere pentru elevi. Fragmente extrase din opere literare pot contribui nu doar la dezvoltarea vocabularului elevilor dar și la educația lor, elevii putând să-și lărgească orizonturile de cunoaștere. Cursul opțional de literatură engleză și americană pe care îl propun urmărește atât dezvoltarea capacităților de ascultare, vorbire, citire și scriere în limba engleză dar și încurajarea gustului pentru citit. De asemenea, îi ajută pe elevi să-și dezvolte imaginația, creativitatea. Citind, analizând, exprimându-și opinii și discutând despre universul complex al experienței umane, elevii își vor extinde cunoștințele despre cultura engleză și americană și chiar vor învăța lecții noi despre viață. .
Un curs opțional de literatură le oferă elevilor posibilitatea de a-și exprima păreri, având în vedere faptul că unele fragmente literare selectate pentru studiu ridică probleme etice și morale și astfel elevii pot fi ajutați să își formeze propriul comportament civic și moral.
Cuvinte cheie: *educație, dezvoltare, vocabular, cunoștințe*

1. Rationale

The importance of literature in the history and ongoing development of human civilization cannot be underestimated. Literature is a source of personal pleasure and enrichment which we can use to make students understand a text, read fluently, and more importantly, enrich their vocabulary and enjoy reading. If we use literature in our classes, not only will our students become familiar with accessible and enjoyable literary texts but they will also develop language skills, too. Unfortunately, a limited number of approved textbooks give us this possibility as the tendency is to use informative texts which emphasize communication of information based on documented evidence so that a reader may learn something. But many authors of fictional literature may also hope that the reader will take away a lesson about life. The fact that most textbooks nowadays pay no attention to literary texts represents a loss for students. It is common knowledge that few of our students are readers of serious imaginative literature which can lead teachers to think that students are being lazy, difficult or unintelligent when they are really being only inexperienced. They have been raised in an Internet world which gives them little motivation to read literature. But literary works could contribute to their overall education, to the development of their minds and knowledge.

2. An action-oriented approach

That is why it is a pity that literary texts are no longer present in most English textbooks but we, the EFL teachers, can change this situation by proposing optional literature courses which can play an important role in helping students not only improve their English vocabulary but also to make them think of literature as something enjoyable. EFL teachers can use an optional literature course to promote interest in the English and American literature, in its various forms: short stories, poetry, drama, novels. Thus, simple exposure to a fragment from a literary work which students focused in class and whose aim was, for example, to make them focus on certain words, could lead to students' desire to read the whole literary work, for pleasure rather than for the fact that the teacher asked them to do so. Moreover, not only do literary texts offer multiple possibilities for vocabulary development, as writers and poets choose their words carefully but they can also help students make a personal and educational connection with them. Within the classroom itself, the use of literary texts is often a particularly successful way of promoting activities where students need to share their feelings and opinions, such as discussions and group work. This is because literature is very rich in multiple

levels of meaning. Focusing on a task which demands students to express their own personal responses to these multiple levels of meaning can only serve to accelerate the students' acquisition of language.

When we use prose we enable our students to understand a text and grasp its meaning, to read with correct pronunciation, stress, intonation, pause and articulation of voice, to enrich their active and passive vocabulary, to express the ideas of the text orally or in writing, to develop their imagination. So, there are many reasons for using prose.

Poems are fantastic tools to learn about pronunciation. Students can feel the language, its tones and rhythm. In a poem, a word may take on a powerful figurative meaning beyond its fixed dictionary definition. Trying to ascertain this significance provides an excellent opportunity for students to discuss their own interpretations, based on the evidence in the text.

Drama can be a powerful teaching and learning tool with profound positive effects on a student's cognitive, social, emotional development. It engages mind, body, senses and emotions to create personal connections to the material that improve comprehension and retention. Susan Holden (1981) defines drama as "any activity which asks the participant to portray himself or another person in an imaginary situation". Drama activities can be used as a means of reinforcement of the language learnt (Mordecai, 1985; Fernandez and Coil, 1986). It helps to extend, retain and reinforce vocabulary and sentence structure through role-play and communication games. Accordingly, learning English can be enjoyable, stimulating and meaningful when combined with drama activities.

Cumulatively, the use of an optional literature course to teach English should be an option not to be neglected. Introducing the study of some American and English literary works is a rather difficult task as we have to deal with many questions: how to organize such a course, what to teach, which literary texts to select, what methods to use, what types of activities are appropriate to the materials selected and to our students. Moreover, within such an optional course the students will have the chance to speak about their own life experience, to share opinions and ideas as some of the literary pieces selected for study raise ethical problems and thus, the students can be helped in forming their moral and civic behaviour.

To make such a course more interesting and enjoyable, the literary texts can be linked thematically with songs or pieces of music as the themes that are dealt with in literature are those that have always been dealt with in every art form throughout history, and music is a particularly appropriate art form to stimulate the interest of students. For example, the destructive nature of an over-demanding educational system is condemned by both Charles Dickens in *Hard Times* and by the English rock band, Pink Floyd, in *The Wall.* We can play the video of *Another Brick in the Wall* so that the students can listen to the song and watch the video. On the other hand, teachers can develop the link between literature and cinema using extracts from films based on the literary texts that students will study as there are websites, such as *http://teachwithmovies.org* that contain suggestions for films that can be used in class, along with teaching notes and useful links.

Taking all these things into consideration, I have conceived a syllabus for an optional literature course entitled *Developing Vocabulary through Literature,* as I teach English in a theoretical high school, where there are students in the 11th and 12th grades who specialize in philological studies. *Fields of Vision* (together with the cassette set and the teacher's book) by Denis Delaney, Ciaran Ward and Charla Rho Fiorina published by Pearson Education Limited was of real help in conceiving this optional course as it is a comprehensive anthology of literature in the English language from the beginnings to the present day and which also suggests numerous tasks to test comprehension as well as side-headings.

This optional course is divided into three parts:

- The first part deals with literary prose for developing vocabulary and the students will get familiar with the related vocabulary, i.e. for describing a person or nature. I have selected excerpts from the following literary works: *Hard Times* by Charles Dickens (Link to the world of music - *Another Brick in the World), Jane Eyre* by Charlotte Bronte (Visual Link: *Jane Eyre* directed by Franco Zeffirelli - 1996); *The Picture of Dorian Gray* by Oscar Wilde; *To the Lighthouse* by Virginia Woolf*; On the Road* by Jack Kerouac.
- The second part is based on the poetic text which is more metaphorical and the students will learn to work on connotation, comparison, they will learn about poetry vocabulary and will write their own poems. I have selected: *He Wishes for the Cloths of Heaven* by William Butler Yeats (Link to the world of music - *Your Song* by Elton John); *Advertisment* by Wendy Cope; *O Captain! My Captain!* by Walt Whitman (Visual Link: *Dead Poets Society* directed by Peter Weir, starring Robin Williams*); Home – Thoughts from Abroad* by Robert Browning (Link to the world of music - *Lonesome for a Place I Know* by Everything but the Girl)

- The third part deals with drama and the students will learn structures from the spoken language, in family, between friends or enemies and will act out different scenes from famous plays: *Death of a Salesman* by Arthur Miller (Link to the world of music: *Father and Son* by Cat Stevens); *The Importance of Being Earnest* by Oscar Wilde; *Romeo and Juliet* by William Shakespeare (Link to the world of music: *Romeo and Juliet* by Dire Straits); *Pygmalion* by George Bernard Shaw; *Waiting for Godot* by Samuel Becket (Link to the world of music: *Constant Craving* by K.D.Lang).

These texts deal with themes such as: love, education, advertising, alienation, snobbery, beauty, travelling, heroes, which are of as much interest today as they were in the past and which offer the students the opportunity to link their own personal experience with a literary work. The topics were selected by taking into account the particularities of the students' age, the time available and the materials which can be used, as well as the thematic areas in their textbooks.

The main objective of the types of activities - individual work, pair work, group work - is to develop their language skills, their abilities to understand, summarize and analyse a literary fragment. The activities selected begin with controlled practice and go on with more and more independent activities and assignments.

The evaluation includes oral and writing tasks: debates, designing word webs, projects, role-plays, paragraph and poem writing, summarizing, etc.

I consider that such an optional course makes students familiar with accessible and enjoyable literary texts and helps them start to learn how to analyse literary texts and to develop intermediate/advanced language proficiency, too.

3. Conclusion

In conclusion, an optional literature course can turn the lessons into a stimulating communicative forum in which, with the teacher as guide and mentor, the students become active explorers who gradually acquire the skills and tools they need to discover the richness of what they are reading.

Bibliography

1. Brumfit C., Carter, R. (1986). *Literature and Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.
2. Carter, R., Long, M. (1991). *Teaching Literature.* London: Longman.
3. Collie,J., Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.
4. Delaney, D., Ward, C., Rho, F. (2005). *Fields of Vision.* Essex: Pearson Education Limited.
5. Fernandez, L., Coil, A. (1986). Drama in the Classroom. *Practical Teaching*, 6:3, 18-21.
6. Holden, S. (1981). *Drama in Language Teaching*. Essex: Longman.
7. Mordecai, J. (1985). Drama and Second Language Learning. *Spoken English,* 18:2, 12-15.

DASCĂLUL DE AZI
THE TEACHER TODAY

Profesor LIANA TUICĂ
Liceul Tehnologic „Tudor Vladimirescu”, Şimian, Mehedinţi

Rezumat
Prezentul articol se vrea a fi un punct de vedere al semnatarelor cu privire la misiunea actuală a dascălului. M-am hotărât să aşternem pe hârtie câteva rânduri despre ceea ce însemna profesia de dascăl odată şi despre rolul pe care îl mai joacă acesta în societatea actuală, din dorinţa de a ne regăsi pe noi şi de a ne recontura valorile şi obiectivele pe care trebuie să le urmărim în fiecare dimineaţă când ne prezentăm în faţa celor care or să reprezinte cândva dovada unei munci bine făcute.
***Cuvinte cheie**: profesor, societate, valori*

Abstract
This article is a point of view concerning the mission of the teacher. I decided to put down on paper a few lines about what it meant profession of teacher and the role it plays it in today's society, from desire to find ourselves and we recontour values and goals that we had to follow them every morning when we present to those who are going to represent proof of a job well done sometime.
***Key words:** teachers, society, values*

Se cunoaşte că profundele transformări înnoitoare au avut efecte considerabile asupra ştiinţelor educaţiei, implicit a statutului şi a rolului cadrelor didactice. Odată cu lansarea formală a paradigmei „educaţie pentru toţi”, după anul 1990, direcţiile strategice care au impus o mai mare responsabilitate şi flexibilitate a serviciilor educaţionale româneşti, au constat în democratizarea şcolii şi în acţiunile de egalizare a şanselor tuturor elevilor, atribuind cadrelor didactice un nou statut şi roluri multiple.

Preocupările intense ale specialiştilor din domeniul educaţiei (Cosma, 2013; Vrăjmaş, Gherguţ, Vrăjmaş, Murariu-Botez, 2011), în special din a doua jumătate a secolului al XX-lea, s-au concretizat în găsirea unor noi soluţii la provocările apărute în faţa şcolii de: dificultăţile la învăţătură, atitudini şi comportamente problematice, clasele incluzive, absenteism, abandon şcolar ş.a. Implicit, au generat: preocupări pentru a găsi formule noi de solidaritate umană, căi de prospectare a unor strategii eficiente pentru stimularea progresului la toţi elevii, mai ales la cei supradotaţi, modernizarea învăţământului şi a cadrelor didactice.

În ultimii zece ani ai secolului al XXI-lea, prin perfecţionarea tehnologiei informaţiilor şi a comunicaţiilor, prin dotarea şcolilor şi prin înnoirea conţinuturilor, ca principal factor exponenţial al procesului de învăţământ, profesorul modern reuneşte o serie de competenţe, calităţi şi roluri (Logofătu, http://sabloguimdespreiac.blogspot.ro/p/s.html).

Noţiunea de profesor este asociată în minte, pentru fiecare dintre noi, cu „portretul unei anumite persoane care întruchipează tot ceea ce credem noi că reprezintă modelul de dascăl”, sau cu o serie „de trăsături, selectată din mulţimea de exemple oferită pe timpul anilor de şcoală”.

Necesitatea de a transforma meseria de dascăl în profesia de cadru didactic a fost impusă de faptul că, la nivelul fiecărui stat şi, în particular, al statului român, educaţia reprezintă o prioritate naţională, care are ca obiectiv principal elaborarea unei politici educaţionale, în baza căreia este făcută pregătirea pentru viaţă, la orice vârstă, a fiinţelor omeneşti. Activitatea educaţională este complexă, adaptată, orientată, dinamică şi flexibilă, pentru a stimula idealul fiecărei fiinţe umane, exprimat prin „a fi şi a deveni”, concis: realizează pregătirea omului ca element activ al vieţii sociale.

Educaţia modernă are ca scop dezvoltarea conştientă a potenţialului biopsihic al omului şi formarea unui tip de personalitate, solicitat de condiţiile prezente şi de perspectivă ale societăţii (Logofătu, 2015, http://blogiac2.blogspot.ro/2015/03/pedagogia-secolului-21.html).

Considerăm că activitatea didactică a profesorului modern depăşeşte evidenţierea unor calităţi personale ale acestuia, apreciate prin termenii de: vocaţie, talent, măiestrie, prin faptul că presupune însuşirea unui sistem complex de cunoştinţe teoretice, formarea unor deprinderi, abilităţi, competenţe, calităţi şi asumarea unor roluri, într-o manieră riguroasă şi controlată, ceea ce reprezintă profesionalismul său (Pasăre, 2016, http://www.edufor.ro/documents/revista_nr_3.pdf).

Personalitatea reprezintă un termen foarte complex, studiat în psihologie, care exprimă „organizarea dinamică, în cadrul individului, a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea şi comportamentul său caracteristic” (Allport, 1981, p. 40).

Psihologul Gordon Allport (1981) a considerat faptul că personalitatea nu este un conglomerat de trăsături, ci o structură complexă şi organizată, alcătuită, pe lângă trăsături comune şi din dispoziţii personale.

Analiza structurală a personalității cadrelor didactice a fost realizată de către cercetători, luând în considerare influența factorilor interni (ereditari) și a celor contextual-situaționali, care au efect asupra evoluției sale, în cadrul socio-cultural specific și prin realizarea obiectivelor instructiv-educative, ceea ce constituie o abordare integrală, unitară, care îmbină maniera structurală cu cea funcțională. De-a lungul timpului, specialiștii au încercat să contureze modelul „profesorului ideal”, prin care să prezinte, într-o manieră sintetică, totalitatea trăsăturilor și a calităților personale, necesare unui bun specialist. A fost subliniat faptul că, pe lângă caracterul înnăscut și dobândit al cadrului didactic, este necesară și dobândirea unui sistem complex de competențe, care să facă posibilă obținerea de plus valoare în activitatea sa de predare-învățare (Cosma, 2013).

Cel mai frecvent aplicat criteriu de stabilire a modelului „profesorului ideal” este cel de eficiență în activitatea de predare-învățare, definită în termeni de conduită așteptată și realizată de către elevi. Principala calitate a acestui model, din punct de vedere structural, a fost considerată compatibilitatea dintre „vocația pedagogică” și „a te simți chemat, ales pentru această sarcină și apt pentru a o îndeplini”. Vocația pedagogică presupune: „iubire pedagogică”, certitudinea valorilor social-culturale, conștiința responsabilității față de copii, față de țară și față de umanitate, în general. Alte însușiri ale „profesorului ideal” sunt de ordin: fizic (sănătatea, integritatea fizică, prezența agreabilă, ținuta decentă), intelectual (inteligența, spiritul de observație, memoria bună, imaginația bogată), afectiv (empatia, generozitatea, pasiunea, entuziasmul), volitiv (fermitatea, perseverența, consecvența, răbdarea), moral (modestia, onestitatea, corectitudinea) etc.

Structurile menționate pot fi deplin înțelese, dacă sunt studiate din punctul de vedere al noțiunii de „competență pedagogică”, ce este utilizată cu înțelesul de „standard profesional minim”, ce poate fi abordat în sens larg (prin referire la „capacitatea unui educator de a se pronunța asupra unei problem pedagogice, pe temeiul cunoașterii aprofundate a legităților și determinărilor fenomenelor educative”), sau, în sens restrâns, (prin referire la capacitatea unei persoane de a realiza, la un nivel de performanță, totalitatea sarcinilor tipice de muncă, specifice profesiei de cadru didactic) (Zăgrean, 2015, http://documents.tips/documents/tema-1-realizati-un-portret-al-tipului-de-profesor-in-societatea-cunoasterii.html).

La nivelul de „profesor performant” se ajunge după parcurgerea mai multor niveluri cu etape evolutive ale perfecționării, cum ar fi:

- nivelul deprinderilor de lucru singulare (care coincide cu perioada de formare inițială a - viitorilor profesori, caracterizată prin prezența unor capacități care asigură realizarea unor sarcini de lucru punctuale cu elevii);
- nivelul reproducerii unor scheme de acțiune propuse de diverse instrumente de lucru;
- nivelul competenței pedagogice propriu-zise, când profesorul este capabil să preia, să adapteze și să aplice creativ diverse metode, în funcție de context (Cosma, 2013).

Competența pedagogică a unui cadru didactic se poate evalua prin: „testarea aptitudinilor de predare; aprecierea deprinderilor de predare; aprecierea gradului de integrare a deprinderilor de predare în conducerea unor activități de învățare ale unui grup de elevi; aprecierea stabilității în obținerea performanțelor, adaptabilitatea la situații noi și curba efortului personal” (Cosma, 2013).

Competența pedagogică a unui cadru didactic poate fi analizată doar în strânsă legătură cu cea de aptitudine pedagogică, prin care se asigură dobândirea de noi capacități, cunoștințe, priceperi, deprinderi, fiind componenta funcțional-operațională, specială, a personalității, dependentă de experiența pedagogică a persoanei. Aria cea mai mare de cuprindere aparține competenței pedagogice (în comparație cu aptitudinea pedagogică), presupunând și efectele din planul practic ale activității pedagogice, fiind „o variabilă instrumental, practică, efectivă, însemnând atât pregătire de specialitate, cât și cunoștințe psihologice despre specificul personalității elevilor, particularitățile de învățare, capacitățile de transmitere a cunoștințelor, de folosire a diverselor metode și strategii” (Cosma, 2013).

Structural, aptitudinea pedagogică are trei componente, care vizează domeniile: cognitiv, organizatoric și comunicativ și care presupune, în același timp, existența subcomponentelor: spiritul de observație pedagogic, imaginația pedagogică, exigența, tactul pedagogic, atenția distributivă, spiritul organizatoric, creativitatea în plan pedagogic.

Noțiunea de *status pedagogic* reprezintă poziția socială ocupată de cadrul didactic în grupul școlar căruia îi aparține, la un moment dat. Noțiunea de *rol* vizează comportamentul individului aflat în dubla ipostază: „de subiect și de obiect al expectanților, emițător și receptor al acestora”. Modul în care o persoană își îndeplinește rolul poate contribui la validarea statusului, având de suferit dacă rolul este defectuos realizat sau ignorat; un status social înalt presupune un repertoriu mai vast de prescripții, în timp ce un status mai scăzut antrenează un număr mai limitat de comportamente obligatorii, respectiv o libertate mai mare individului.

Cele două noțiuni: de *status* și de *rol* (care este de două tipuri: *prescris* – constituit din normele grupului, din așteptările membrilor acestuia față de persoana în cauză și *efectiv* – ansamblul variat de comportamente directe, realizate în mod specific de un individ), pot fi înțelese doar în relație, având o parte comună de intersecție (Cozma, 2013).

Școala și clasa de elevi sunt sisteme sociale în care se desfășoară o dinamică bazată pe legile și principiile interacțiunii umane, studiate de psihosociologi. Atât cadrele didactice, cât și elevii sunt „actori sociali" în cadrul activităților instructiv-educative și în dinamica rol-statusurilor, specifică unei organizații școlare, ceea ce implică „o redefinire a rolurilor profesorului, o multiplicare și diversificare a funcțiilor acestuia, în condițiile în care societatea contemporană este din ce în ce mai mult orientată către cunoaștere, în condițiile declinului numeric și, în consecință, și în condițiile unui declin al calității personalului didactic" (Cozma, 2013).

Exercitarea rolurilor cadrelor didactice din spațiul școlar este supusă multor influențe și presiuni, uneori de tip contradictoriu, excesiv de presant, care au ca efect un ansamblu de „așteptări de rol", produse de către factori de tip organizațional/instituțional (inspectori, directori, șefi de catedră) sau/și de către factori parțial reglementați instituțional (categorie care include părinții, elevii, colegii). Rezultatele pot genera uneori așa-numitele „conflicte de rol", care se pot manifesta ca și: „conflicte personalitate-rol", „conflict intrarol" și „conflict interrol", ceea ce evidențiază necesitatea realizării unui echilibru între aspectul organizațional și între aspectul pedagogic (pe care trebuie pus accentul), al organizației școlare

Rolurile profesorului, descrise de către Adrian Nicolau (apud Cozma, 2013) sunt:

1) calitatea de educator – foarte importantă, deoarece „profesorul trebuie să se dedice transmiterii și cultivării valorilor morale, a dezvoltării și cultivării valorilor morale, a dezvoltării unor sentimente pozitive față de sine, cât și față de ceilalți (încredere, respect, generozitate etc.), a deprinderii unor comportamente de cooperare, de manifestare liberă, creatoare", excluzând „dirijismul, autoritarismul, etichetarea, marginalizarea, neîncrederea, suspiciunea, agresivitatea", din orice conduită manifestată de profesor;

2) organizator al procesului de predare – învățare - evaluare – profesorul modern trebuie să fie un profesionist, un foarte bun cunoscător atât al domeniului de specialitate, cât și al celui psihopedagogic;

3) funcția de partener al educației - vizează relațiile educative pe care personalul didactic trebuie să le stabilească împreună cu alți factori educativi (părinții elevilor, alte instituții educative), încât fie în mod independent, fie prin colaborare, să găsească cele mai potrivite căi, din punct de vedere socio-moral, valoric, pentru a contribui la educarea optimă a copiilor;

4) membru al corpului profesoral – fiecare cadru didactic trebuie să: participe activ la viața școlii, ca și organizație; să colaboreze cu colegii la creșterea actului educativ și la menținerea climatului optim educativ în școală; la pozitivarea imaginii școlii, prezentată de mass-media prin cultivarea unor valori autentice; să aibă o atitudine responsabilă fașă de propria pregătire și față de pregătirea elevilor

Shaun Gallagher (Pasăre, 2016; Cozma, 2013) a identificat trei tipuri de roluri ale laturii pedagogice ale cadrelor didactice și anume:

- de executor, de aplicant al planurilor și al programelor școlare, al scopurilor obiectivelor cuprinse în paginile acestora;
- de persoană-resursă în rezolvarea problemelor emoționale și motivaționale ale elevilor;
- de facilitator al dezvoltării cognitive și morale ale elevilor.

Anita E. Woolfolk (2013) a realizat o altă clasificare a rolurilor aferente statutului cadrelor didactice:

- de expert în actul de predare-învățare, de transmițător de cunoștințe, dar și de metode și de stiluri educaționale;
- de declanșator și de susținător al interesului pentru învățare al elevilor;
- de lider în clasa de elevi;
- de manager, de persoană care supraveghează, dirijează și organizează activitățile desfășurate în clasă;
- de model socio-moral pentru elevi, de transmițător de valori și de atitudini;
- de profesionist care analizează, studiază și interpretează fenomenele psihosociale din clasă.

Ceea ce se desprinde evident este faptul că, pentru fiecare funcție deținută de către un cadru didactic, există o serie de roluri, respectiv de sarcini, pe care trebuie să le îndeplinească și pentru a căror îndeplinire „trebuie să implice întreg ansamblul său structural-funcțional de atitudini, aptitudini, competențe, capacități, să lucreze la formarea și dezvoltarea sa personală și profesională".

Prin stilul educațional al unui profesor, de înțelege comportamentul său, sub toate aspectele, în procesul educativ, mai exact, este expresia originalității fiecărui educator (incluzând și părinții elevilor), a modului său aparte de a fi, a culturii sale pedagogice, a unor: concepții, opinii și mentalități.

Tipurile de stiluri educaționale au fost clasificate în mai multe moduri, iar unul dintre acestea este: stil autoritar, stil democratic şi stil „laissez-faire”. Specialiştii au identificat patru factori care determină eficiența profesorilor în planul conducerii: „charisma”, „ascendența”, „resursele informative şi intelectuale”, „resursele de putere”. De-a lungul carierei didactice, profesorii nu pot fi caracterizați de către un anumit stil educațional, deoarece aceste stiluri nu există în stare pură, ci doar combinate și nici nu sunt unele mai avantajoase sau mai eficiente decât altele. Totuși, se afirmă faptul că, în activitățile educaționale, cel mai potrivit stil este cel care asigură eficiența învățării, stimulând interesul elevilor pentru studiu, generându-le și satisfacția reușitei în învățare. Recomandarea specialiştilor constă în aplicarea stilului democratic, pe durată de timp mai mare, fiind favorabil dezvoltării libere și autonome a elevilor și aplicarea stilului autoritar, când trebuie realizate sarcini în mod rapid. Aceştia certifică faptul că eficiența stilurilor educaționale este dependentă de „natura sarcinii și a situației cu care se confruntă” grupul de elevi, „de caracteristicile de personalitate ale profesorului și ale elevilor, de vârsta acestora, de natura obiectivelor grupului etc.” (Cozma, 2013).

În învățământul modern, procesul didactic a devenit și devine, tot mai centrat pe elev și mai optimizat prin intermediul tehnologiilor moderne și al instrumentelor web 2.0, web 3.0 etc., însă condiția reușitei este aceea că, profesorul modern, trebuie să stăpânească foarte bine didactica, pentru managementul performant al activităților (Cozma, 2013; Logofătu, 2015).

Bibliografie

1. Cosma, T. (2013). *Profesorul modern - competențe, calități și roluri*. http://iteach.ro/pg/blog/teodora.cosma/read/43800/profesorul-modern-competente-calitati-si-roluri, accesat online 21.04.2016.
2. Allport, G. (1981). *Structura si dezvoltarea personalităţii*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
3. Logofătu, B., *Sinteze pentru sinteze*: http://sabloguimdespreiac.blogspot.ro/p/s.html, online, 21.04.2015).
4. Vrăjmaş, E, Gherguţ, Vrăjmaş T., Murariu-Botez, C. (2011). *Şcoala şi educaţia pentru toţi*. Proiect POSDRU Învăţământ pentru toţi, împreună cu toţi – şanse şi pentru tine, şanse şi pentru noi pentru toţi: http://cseiroman.ro/Materiale/suport%20curs%20MI.pdf, online, 25.04.2016.
5. Logofătu, B. (2015). *Noi tendinţe în educaţie :* http://blogiac2.blogspot.ro/2015/03/pedagogia-secolului-21.html, online, 22.04.2016.
6. Pasăre, D. (2016). *Competenţe şi calităţi ale profesorului modern.* în Edufor future – Educaţie şi formare pentru viitor, nr. 3/ 2006, Craiova, http://www.edufor.ro/documents/revista_nr_3.pdf., online, 22.04.2016.
7. Zăgrean, C. (2015). *Portret al tipului de profesor în societatea cunoaşterii din România* http://documents.tips/documents/tema-1-realizati-un-portret-al-tipului-de-profesor-in-societatea-cunoasterii.html, online, 23.04.2016.
8. Woolfolk, A. E. (2013). *Educational Psychology.* 12th Edition. Pearson. The Ohio State University.

Alte surse de documentare și de informare:

1. http://legeaz.net/legea-educatiei-nationale-1-2011/art-241
2. http://legeaz.net/legea-educatiei-nationale-1-2011/art-267
1. 3.http://www.unibuc.ro/n/organizare/biro-perf/docs/2013/mar/20_15_02_05Metodologia_-anexa_OM_5720.pdf
3. http://ro.wikipedia.org/wiki/Pagina_principal%C4%83
4. http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page

SECŢIUNEA STUDENŢI

ANOMALII DENTO-MAXILARE ȘI DEGRADAREA SĂNĂTĂȚII PSIHO-SOCIALE A BOLNAVULUI
PSYCHOSOCIAL HEALTH DEGRADATION OF THE PATIENT WITH MALOCCLUSIONS

Student ANDREEA ANDREESCU
Universitatea de Medicină și Farmacie Craiova

Rezumat
Acest studiu urmărește identificarea anomaliilor dentare și corelarea acestora cu modificările psiho-sociale apărute ulterior. Anomaliile dentare au predominant un fond genetic pe baza căruia se poate realiza o clasificare largă. Dintre acestea amintim: anomalii de număr,de formă, dimensionale şi de erupţie. Datorită aspectului inestetic, aceste tulburări dentare determină afecțiuni psihice severe, afectând totodată și integrarea socială a individului. De cele mai multe ori aceste anomalii dentare determina efecte negative puternice la nivelul psihicului uman, deoarece poziţionarea lor la nivelul corpului este într-o permanentă evidenţiere şi expunere. Ca şi alte trăsături ale feţei şi acestea sunt greu de ascuns, iar individul încearcă pe cât posibil să mascheze imperfecţiunile. Văzând că acest lucru nu reuşeşte ajunge în situaţia de a se demoraliza, de a se interioriza preferând să rupă contactul social. Persoanele care suferă de afecţiuni dento-maxilare majore care modifică într-o mare proporţie fizionomia obişnuită au nevoie pe lângă tratamentul organic şi de consiliere psihologică pentru a putea înţelege cauzele care au dus la îmbolnăvirea sa, modul în care se poate tratata şi cel mai important: trebuie să înveţe să se accepte pe sine, să-şi accepte problema şi să nu dea o mare importanţă opiniilor nepotrivite.
Cuvinte cheie: *anomalii dento-maxilare, psihologia bolnavului, terapie, suport social, ereditate*

Abstract:
This study aimed to identify dental abnormalities and their correlation with psychosocial changes occured later. Dental anomalies have a genetic background based on which we can achieve a broad classification. Here we include: number abnormalities, form, dimension and erruptive abnormalities. Due to inestetic appearance, these dental disorders cause important phycological issues that could also affect human's social integration. Most of the times these dental abnormalities cause strong negative effects on the human psyche as their positioning on the body is in a constant proeminence and exposure. Like other facial features these problems are difficult to hide and the individual tries hard to mask the imperctions. Seeing that this did not succeed, the pacient gets in the position to flatten, to internalize preferring to breack social contact. People who suffer from major malocclusions which change physiognomy in a large proportion,usual need besides the organic treatment psychological counseling in order to target the causes that led to illness,how it can be treated and most importantly: they must to learn to accept themselves, to accept their problem and not to give great importance to inappropiate opinions.
Key words: *malocclusions, patient psychology, therapy, social support, heredity*

De-a lungul timpului, numeroase cercetări în sfera stomatologică au demonstrat că există o varietate considerabilă a afecțiunilor dentare, care nu numai că au un impact vizual direct, dar și mai important, ele stau la baza unor afecțiuni de ordin psihologic. În era modernă, problema esteticii ia amploare, prin prisma faptului că omul pune tot mai mult preț pe imaginea fizică, aceasta fiind primul lucru vizibil în timpul interacțiunii cu alte persoane.

Anomaliile dentare se dezvoltă pe un fond genetic alterat. Mutațiile care apar în structura genelor responsabile de dezvoltarea sistemului stomatognat cauzează o formare anormală a dinților și maxilarelor. De asemenea, faciesul individului va avea un aspect sesizabil neobișnuit și inestetic. Dezvoltarea cranio-facială nu se produce liniar precum cea somatică, ci tridimensional, având loc în așa-numitele „crize de creștere", când un rol important îl are erupția dentară. Anomaliile organului dentar nu apar ca și defect singular, ele fiind prezente în majoritatea sindroamelor cromozomiale și ereditare. Genele ale căror mutații determină defecte de formare dentară sunt numeroase, câteva dintre ele afectând predominant structura smalțului și a dentinei cu defecte cromatice și de rezistență, numărul și bineînțeles forma.

În urma cercetărilor efectuate pe baza modificărilor întâlnite la nivel genetic, a fost elaborată o clasificare a anomaliilor dentare:

- anomalii de număr
- anomalii de erupție
- anomalii dimensionale
- anomalii de formă și structură

Anodonția se caracterizează prin lipsa parțială sau totală (în cazuri foarte rare) a dinților. Apare frecvent în cadrul afecțiunilor cu transmitere ereditară. Există cazuri în care integrarea socială a pacientului nu are de suferit întrucât dinții sunt poziționați astfel încât lipsa unui număr redus este insesizabilă fiind vorba despre anondonția parțială. Situațiile în care este prezentă o formă severă de anodonție indică un fond genetic puternic alterat. De multe ori, anodonția este asociată cu Sindromul Christ-Siemens-Touraine, sindrom care afectează preponderent persoanele de sex masculin (Schiller, 2007, p. 16).

La polul opus acestei afecțiuni, se plasează anomaliile prin exces, dinții supranumerari conferind aspectul neregulat al arcadei. Ei pot fi incluși sau poziționați ectopic. În literatura de specialitate, este descris meziodensul-dinte supranumerar cu coroană conică și rădăcină scurtă, care erupe în regiunea incisivo-canină exclusiv la maxilar, fiind extrem de incomod și conferă un aspect atipic grupului de dinți la nivelul căruia

erupe (Schiller, 2007, p. 9-17). Din cauza poziției de implantare, este vizibil în timpul vorbirii, motiv pentru care creează o jenă pacientului, care evită să zâmbească în public sau apelează la acoperirea gurii cu o mână, semn că, pentru el, reprezintă un disconfort. În situații de acest gen, când pacientul se confruntă cu anumite complexe legate de înfățișarea sa, este indicat să încercăm, pe cât posibil, să păstrăm o atitudine firească, pentru a nu declanșa o criză de anxietate. Cunoașterea semnificației din spatele fiecărui gest este extrem de importantă, deoarece limbajul corpului este o cale oferită chiar de pacient, care ne îndrumă clar către cauza tulburărilor sociale și, implicit, psihologice ale acestuia. Un indicator principal al anxietății este gestul acoperirii gurii cu mâinile, acesta marcând dorința de apărare și încercarea de a se auto-proteja a pacientului (Collet, 2005, p. 193). În egală măsură, folosirea mâinilor conduce privirea psihoterapeutului în direcția regiunii afectate și oferă, în mod involuntar, detalii importante cu privire la starea și nevoile terapeutice ale pacientului.

În ceea ce privește anomaliile de formă, ele afectează coroana, rădăcina sau ambele elemente. Încă din perioada de formare, mugurii dentari pot fuziona sau un singur mugure poate fi divizat, rezultând „dintele dublu". Un dinte care prezintă abateri structurale suferă și de fragilitate la nivelul țesuturilor dure. Dentinogeneza imperfectă se manifestă prin fragilitate dentară cu fracturi frecvente și aspectul opalescent-albăstrui al dinților cu coroane de dimensiuni reduse, sub limita normalului.

Se cunosc și anomalii cu un grad mult mai ridicat de afectare dento-maxilară, care necesită ca și metodă terapeutică de urgență intervenția chirurgicală. O leziune deosebit de importantă este despicătura labio-palatinală, cunoscută în literatura medicală sub denumirea de cheilopalatoschizis, care reprezintă despicarea buzei superioare și a bolții palatine. Este un defect congenital, ce are la bază fie o tulburare a materialului genetic, fie factori externi nocivi, precum consumul de alcool sau droguri de către mamă în timpul sarcinii. Cheilopalatoschizisul are un impact puternic atât asupra mamei, cât și asupra fătului. Afectarea este continuă în decursul vieții, având de suferit planul fiziologic și cel psihologic, deopotrivă. La naștere, bebelușul nu poate fi alimentat corespunzător, deoarece leziunea îngreunează actul suptului, iar, ca o consecință a acestei deficiențe, apare scăderea în greutate a bebelușului. Chiar și după ce s-a intervenit chirurgical pentru sutura despicăturii buzei și palatului, problemele continuă, dar, de aici, la un nivel mai avansat. Pozițiile de erupție a dinților sunt necorespunzătoare, iar arcada maxilară prezintă și ea un anumit grad de deformare. Masticația se realizează dificil, comparativ cazului în care există o arcadă armonios formată, iar când apar complicații suplimentare în cadrul aceleiași anomalii este afectată și funcția aparatului auditiv, pacientul având nevoie de ajutor medical specializat în acest domeniu. Ca o complicație majoră aferentă despicăturii labio-palatine, unii pacienți pot prezenta dismorfism cranio-facial, care le modifică într-o manieră severă aspectul feței. Dincolo de problemele de alimentație și auz, odată cu înaintarea în vârstă, vine momentul în care, urmând cursul firesc al vieții, pacientul intră în colectivitate. El va începe să conștientizeze că aspectul fizic îl diferențiază față de restul grupului și, în acea clipă, va produce un dezechilibru psihic sever, care va împiedica integrarea în cadrul grupului.

Toate aceste tulburări determină modificări suplimentare, cum ar fi schimbarea fizionomică a feței și îngreunarea actelor de masticație și fonație. Ca și alte trăsături ale feței, și acestea sunt greu de ascuns. Aspectul inestetic cauzează o afectare psihologică puternică a pacientului, deoarece atât înfățișarea, cât și concepțiile unei colectivități au un impact puternic din punct de vedere emoțional. Persoana care se află prinsă într-o astfel de situație va face tot posibilul să mascheze imperfecțiunile, ajungând să privească acest lucru ca pe un scop extrem de important. Singur în fața unei situații delicate asupra căreia nu are control, individul devine vulnerabil la atacurile verbale sau non-verbale, dobândind o sensibilitate ce poate duce la boala psihică.

Sub presiunea unei societăți cu valori morale deficitare, pacientul se confruntă cu elementul de neadaptare. El renunță la starea de echilibru în favoarea dificultății, considerându-se neadecvat colectivității în raport cu normele estetice impuse de aceasta. O societate sănătos dezvoltată trebuie să aspire către un echilibru între ce gândește o persoană, ce simte și cum acționează. O armonie a celor trei elemente reprezintă calea către starea de bine generală (fizică și psihică) (Pașca, 2006, p. 45-53). În momentul în care individul este agresat emoțional din cauza aspectului facial dobândit în urma anomaliilor dentare, acesta se va interioriza, își va pierde încrederea în sine, subapreciindu-și calitățile și va refuza orice contact social. Pacientul devine anxios, depresiv, în unele cazuri necooperant sau agresiv și, treptat, va crea o barieră între eul său și exterior. Bariera respectivă se va contura sub forma unei modalități de apărare a individului față de posibilele răutăți din partea cetățenilor. Apărarea socială poate fi clasificată în trei categorii, în funcție de modul de acțiune al pacientului:

1. Distanțarea prin atacuri, intimidări și evitarea contactului cu alte persoane;
2. Imobilizarea reprezentată de blocajele de tip inhibiție;
3. Retragerea, apropierile sau supunerea.

Aceste acțiuni îndeplinesc nevoia de apărare a eu-lui și oferă sentimentul de siguranță de care are nevoie (Tudose, 2007, p. 127). Prin adoptarea unei atitudini agresive și prin izolare, pacientul cunoaște un fals confort emoțional. El se înstrăinează cu bună știință față de membrii comunității din care face parte, crezând că nu va mai avea de suferit în urma atacurilor verbale sau non-verbale, atacuri care uneori pot fi plăsmuiri ale minții bolnavului ce apar ca o consecință a subaprecierii personale.

Persoanele care suferă de afecțiuni dento-maxilare majore, care modifică într-o mare proporție fizionomia obișnuită, au nevoie, pe lângă tratamentul organic, și de consiliere psihologică, pentru a putea înțelege cauzele care au dus la îmbolnăvirea sa, modul în care se poate trata și, cel mai important, trebuie să învețe să se aprecieze ca om, indiferent de părerile negative ale altor persoane. Un prim pas către vindecare, indicat în psihologia medicală, este acceptarea de sine. Acest lucru presupune o atitudine pozitivă față de propria persoană, acceptarea în mod egal a defectelor și calităților. Pacientul nu trebuie să lase aspectul fizic să domine asupra gândirii sale logice și să învețe să își valorifice aptitudinile. Rolul primordial îl joacă, însă, suportul social. Relațiile interpersonale, sprijinul social oferă imunitate împotriva tulburărilor emoționale legate de crizele de viață. O situație de criză este reprezentată de afecțiunile dentare, estetica având o implicare deosebită în societatea zilelor noastre. Din acest motiv, afectarea psihică și emoțională a pacientului trebuie privită cu seriozitate și tratată corespunzător. Este important ca persoanele aflate în situații atât de dificile să fie sprijinite emoțional de cei apropiați, în primul rând (familie, prieteni), apoi de membrii comunității căreia îi aparțin. Ele trebuie încurajate să consulte un psihoterapeut deși, inițial vor refuza cu înverșunare acest lucru, crezând probabil că vor fi din nou criticate sau neînțelese. Pentru a crea în ochii bolnavului o imagine pozitivă a cabinetului de psihoterapie, este necesar să îi fie expuse detaliat beneficiile de care se va bucura în urma ședințelor, astfel încât să nu vadă această acțiune ca pe ceva dificil de realizat sau traumatizant.

Psihoterapia s-a dovedit a fi cea mai eficientă metodă de tratament în cazul pacienților cu anumite afecțiuni fizice din care derivă, odată cu trecerea timpului, simptome la nivel psihic, ce afectează comportamentul și stilul de viață al persoanei în cauză. Psihoterapia promite o ameliorare treptată a manifestărilor, aceasta având ca și obiectiv asistarea pacientului și urmărirea minuțioasă a actelor bolnavului. Rezultatul ce se dorește a fi obținut este depășirea impasului existențial de orice tip, creat de confruntarea cu afecțiunile somatice, psihice și psihosomatice și de discriminările sociale (Mitrofan, 2008, p. 229-230). Factorul social are un efect demn de luat în seamă asupra unei persoane aflate în stare de boală, relațiile cu cei din jur putând să îmbrace mai multe forme, atât pozitive, cât și negative. În momentul în care bolnavul prezintă a afecțiune vizibilă, intervine frustrarea ca urmare a încercărilor eșuate de a masca defectul, perioadă în care relaționarea sau realizarea unei legături cu pacientul este greoaie. O atitudine pozitivă din partea celorlalți îi poate oferi curajul și puterea necesară pentru a merge mai departe, în schimb respingerea, privirile indiscrete și remarcile răutăcioase nu vor face altceva decât să îngreuneze situația pacientului și totodată evoluția terapiei.

Psihoterapia, ca orice altă metodă de tratament, se realizează progresiv, urmând mai multe etape și oferă, astfel, pacientului posibilitatea de acomodare treptată, fără a-i perturba suplimentar condiția psihică. Etapele urmate în modelul psihoprofilactic sunt trei, după cum urmează:

1. Psihoprofilaxia primară, este etapa care se folosește de diferite acțiuni și mijloace în scopul de a împiedica apariția manifestărilor psihopatologice sau chiar a bolilor psihice propriu-zise. Tratarea începe încă din stadiul incipient al bolii, tocmai pentru a evita o evoluție neplăcută a stării de sănătate, iar medicul se folosește de toate resursele ce îi stau la dispoziție, pentru a asigura menținerea unui teren psihologic sănătos ce nu va favoriza instalarea bolii.

2. Psihoprofilaxia secundară, cuprinde măsuri terapeutice concepute să amelioreze evoluția negativă a tulburărilor existente și, totodată, diminuează posibilitatea de cronicizare și apariția de sechele, ca și consecință a prezenței bolii.

3. Psihoprofilaxia terțiară este reprezentată de un ansamblu de măsuri ce urmăresc reducerea invalidității, reabilitarea și resocializarea bolnavilor psihici (Ionescu, 1995, p. 91). Integrarea socială este benefică pacientului, deoarece conexiunea cu cei din jur îl va menține în continuare în starea de sănătate psihică, dobândită în urma ședințelor de psihoterapie și va reprezenta un obstacol solid în calea reinstalării bolii.

În orice situație care lasă urme adânci la nivel emoțional și psihic: traumatisme, afecțiuni înnăscute sau dobândite, marginalizarea socială de cauză etnică sau religioasă, soluția cea mai eficace și recomandată de către persoanele avizate în acest domeniu și, chiar de cele care au experimentat personal astfel de trăiri, rămâne psihoterapia, ca și bază de tratament. Pacientul învață să își accepte condiția fizică, să se aprecieze pe sine și să se exteriorizeze, reluând contactul cu oamenii din jurul său. De asemenea, va fi mai receptiv la tratament și va dezvolta o atitudine mult mai pozitivă asupra propriei vieți.

Bibliografie

1. Collett, P. (2005). *Cartea gesturilor.* București: Editura Trei.
2. Florescu, M. (1996). *Morfopatolgie stomatologică*. Craiova: Reprografia Universității din Craiova.
3. Hertzog, I., Dobrescu, A. (2007). *Genetica dezvoltării organului dentar*. Craiova: Editura SITECH.
4. Ionescu, G.(1995). *Tratat de psihologie medicală și psihoterapie*. București: Editura ASKLEPIOS.
5. Mitrofan, I. (2008). *Psihoterapie.* București: Editura SPER.
6. Obleja, S., Ioniță, E., Mitroi, M., Ioniță, M. (1999). *Patologia cavității bucale și a glandelor salivare*. București: Editura Didactică şi Pedagogică.
7. Pașca, M. D. (2006). *Noi perspective în psihologia medicală*. Târgu Mureş: Editura Ardealul.
8. Schiller, E. (2007). *Anomalii dentare*. Timișoara: Editura MIRTON.
9. Stăniceanu F.(2001). *Elemente de patologie orală*. Editura Medicală.
10. Tudose, F. (2007). *Fundamente în psihologia medicală*. București: Editura Fundației „România de Mâine".

PSIHOLOGIA ANXIETĂȚII COPILULUI ÎN CABINETUL STOMATOLOGIC
CHILD PSYCHOLOGY ANXIETY IN THE DENTAL OFFICE

Student ELENA-CRISTINA ANDREI
Universitatea de Medicină și Farmacie Craiova

Rezumat
Scopul acestei lucrări este acela de a expune cele mai eficiente metode de combatere a anxietății copilului în cabinetul dentar. În societatea contemporană, medicii dentişti care activează în sectorul pediatric au căutat să aprofundeze cunoştinţe în domeniul psihologiei copilului pentru a ştii ce tehnici trebuie să aplice în cabinet pentru ca pacientul să nu dezvolte teamă, anxietate sau chiar fobie. În acest caz, pacientul având o vârstă fragedă este expus unor riscuri mai mari atâta din punct de vedere biologic, cât şi psihologic. Psihicul unui copil prezintă o mare fragilitate şi poate fi afectat într-un mod brutal care îl poate influenţa pe tot parcursul vieţii, dovadă fiind majoritatea adulţilor care posedă anxietate faţă de medicul stomatolog. De aceea, prima vizită la mediul dentist este şi cea mai importantă, fiind cea care îşi va pune amprenta asupra modului în care copilul va percepe stomatologia de-a lungul timpului. Dacă prima vizită în cabinetul dentar se dovedeşte a fi un eşec, în viziunea copilului asupra sferei stomatologice se va produce o distorsiune, un mod eronat de a înţelege lucrurile şi actul medical şi va ajunge în situaţia de a se confrunta cu această frică şi la vârstă maturităţii. Rezultatul acestei anxietăţi va fi cel de alterare a stării de sănătate, deoarece pacientul va evita cât de des va putea să meargă să îi fie efectuate atât tratamente profilactice, cât şi restaurative.
Cuvinte cheie: *anxietate, psihologia copilului, stomatologie, sănătate*

Abstract
The purpose of this paper is to expose the most effective ways to combat child anxiety in the dental office. In contemporary society, dentists working in the pediatric sought to deepen knowledge in the field of child psychology to know what techniques should apply in practice because the patient does not develop fear, anxiety or phobia. In this case, the patient having an early age are exposed to greater risks both in terms of biologically and psychologically. The psyche of a child shows great fragile and can be damaged in a brutal way that it can influence throughout life, as evidenced by most adults who have anxiety about the dentist. Therefore, the first visit to the dentist environment is the most important being the one that will have an impact on how your child perceives dentistry for over time. If the first visit to the dentist turns out to be a failure in the child's vision on the scope Dental will produce distortion, the wrong way to understand things and the medical and will arrive in a position to face this fear and older adulthood. The result of this anxiety will be the deterioration of the health condition because the patient will avoid how often you could walk to them both prophylactic treatments be performed, and restorative.
Key words: *anxiety, child psychology, dentistry, health*

De-a lungul timpului, medicii dentişti care activează în sectorul pediatric au căutat să înţeleagă cât mai bine psihologia copilului. Au făcut toate eforturile posibile şi s-au documentat suplimentar în domeniul psihologiei pentru a putea să-i trateze copilului afecţiunile dentare fără ca acesta să ajungă în stadiul de a dezvolta o anxietate faţă de medicul stomatolog.

Anxietatea poate fi prezentată ca o frică faţă de o situaţie ireală. Totuşi, trebuie să ţinem cont de faptul că un copil nu percepe lumea asemenea unui adult, el trăieşte într-un univers magic în care graniţa dintre real şi ireal este greu de stabilit. Această frică poată să provină din mai multe cauze: subiective (mass-media, imaginaţie), obiective (din experienţe anterioare) sau asociative (asocierea cu halatul alb, injecţie, cleşte) (Bratu, Ogodescu, 2008, p. 4).

Ca medici dentişti, ne putem da seama dacă pacientul suferă de anxietate, urmărind următorii indicatori ai anxietăţii: transpiraţia, frecvenţă respiratorie mare, postura (de obicei persoanele care simt un pericol tind să adopte o postura rigidă şi de multe ori îşi folosesc mâinile pentru a manipula diverse obiecte), reflexul de înghiţire este îngreunat,muşcarea buzelor, muşcarea unghiilor, dilatarea pupilelor, înroşirea tegumentelor(în special la nivelul feţei) (Collett, 2003, p. 179-194). Prima vizită la medicul stomatolog reprezintă un eveniment cu o rezonanţă aparte, care influenţează percepţia copilului asupra actului medical pe întreg parcursul vieţii. Prin eveniment, atât părinţii, cât şi personalul medical trebuie să înţeleagă conceptul de experienţă de viaţă. Această „experienţă de viaţă" poate avea un impact pozitiv sau negativ, în funcţie de modul în care s-a realizat şedinţa (Paşca*,* 2006, p. 94-95).

Pentru a putea evita instalarea anxietăţii copilului faţă de medicina dentară, vom apela la următoarele metode. **Primul pas** este acela de acomodare a copilului cu sfera stomatologiei (Bratu, Ogodescu, 2008, p. 5). Mulţi părinţi tind să transmită copiilor lor propria teamă de dentist (în mod involuntar). De aceea, părinţii trebuie să prezinte prima vizită la modul dentist într-un mod cât mai familiar, jovial care să nu reprezinte un act medical în sine. Prima vizită la dentist este cea mai importantă, fiind cea care îl va influenţa pe tot parcursul vieţii. Dacă prima şedinţă se dovedeşte a fi un eşec, ne putem aştepta la tot ce este mai rău în perioada ce va urma.

În al doilea rând, este indicat ca părinţii să nu intre în cabinet alături de copil (Bratu, Ogodescu, 2008, p. 5). Între medic şi copil trebuie să se stabilească o relaţie fără influenţa persoanelor din exterior. Chiar şi cu cele mai bune intenţii şi grijă faţă de copii, părinţii vor distorsiona relaţia medic-pacient doar prin simpla lor prezenţă. În mod automat, copilul va găsi un apărător în părintele lui şi va fi mereu împotriva a ceea ce spune stomatologul (o persoană străină).

În al treilea rând, echipamentul medicului şi dotarea cabinetului prezintă o importanţă aparte. Medicul va trebui să poarte un echipament adecvat: halat cu personaje din desene animate, accesorii amuzante (de exemplu, urechiuşe de Mickey Mouse). În cabinet, mai ales în sala de aşteptare, trebuie să existe cărţi de colorat cu ilustrate stomatologice (zână măseluţă, dinţişori, periuţă şi pastă de dinţi). Totodată, pe laptop sau monitor se pot rula filmuleţe educative cu „Povestea lui Dinţişor" pentru ca pacientul să înţeleagă importanţa igienei orale într-un mod interactiv, plăcut. Între medic şi micul pacient trebuie să se creeze o relaţie de prietenie bazată pe încredere şi înţelegere.

O altă metodă de reducere a anxietăţii este **metoda Tell.Show.Do** (Bratu, Ogodescu, 2008, pp. 8-10). Îi spunem copilului ceea ce urmează să-i facem. Îi prezentăm modul în care se va desfăşura întreaga procedură. Apoi, lăsăm pacientul să facă diverse operaţiuni pentru a se familiariza cu mediul: să apese pe diferite butoane, să se joace cu instrumente (care să nu fie periculoase).

În cazul în care niciuna din aceste metode psihologice nu reuşeşte, se poate apela la medicaţia anxiolitică (Bratu, Ogodescu, 2008, p. 10). Medicaţia anxiolitică presupune sedarea pacientului. În special, în cazul copiilor, este de evitat această tehnică, deoarece chiar şi o doză insignifiantă a acestei medicaţii poate avea efecte nedorite asupra sistemului nervos.

Între medicul dentist şi copil trebuie să existe o comunicare eficientă. Comunicarea eficientă se poate realiza prin: empatie, sinceritate şi respect. Modul în care medicul empatizează cu pacientul prezintă o importanţă aparte, acesta având nevoie de multă experienţă, răbdare şi cunoaşterea aprofundată a psihologiei copilului. Prin intermediul empatiei, medicul trebuie să se transpună în mod imaginar în locul pacientului şi să-i înţeleagă modul de gândire, modul de acţiune. Totodată, medicul trebuie să fie sincer cu pacientul, chiar dacă acesta se află la o vârstă fragedă. O dată trădată încrederea unui copil, cu greu va mai putea fi recăpătată, deoarece copiii tind să dramatizeze un pic mai mult situaţiile neplăcute lor. Indiferent de vârsta pacientului, doctorul are datoria morală de a arăta respect. O bună comunicare se bazează şi pe ascultarea activă. Aceasta presupune: menţinerea contactului vizual cu interlocutorul, comunicarea non-verbală să se muleze pe starea afectivă a interlocutorului, să nu punem etichete, să nu întrerupem, să nu facem evaluări, să nu judecăm, să fim atenţi şi la mesajele non-verbale (tonul vocii, gestică, reacţii vegetative) (Paşca, 2006, pp. 235-238).

De asemenea, afectivitatea joacă un rol deosebit în relaţia medic-pacient, influenţând starea psihică a copilului într-un mod radical. Fiind la o vârstă dificilă, cea a copilăriei, acest tip de pacienţi necesită o nevoie sporită de afectivitate. Ei doresc ca toată atenţia să le fie acordată lor şi toţi cei din jur să prezinte înţelegere în ceea ce priveşte stările şi nevoile lor. Între afectivitate şi motivaţie, există o relaţie de interdependenţă. Dacă medicul prezintă afecţiune faţă de micul pacient, acesta va căpăta încredere şi va fi motivat să se prezinte în mod regulat la consultul stomatologic. Aşadar, afectivitatea poate fi considerată atât cauză, cât şi efect pentru motivaţie (Andronic, 2004, p. 88-89).

Înainte de consultaţia propriu-zisă, medicul trebuie să completeze, în cadrul anamnezei, atât starea psihică a pacientului, cât şi tipul de temperament observat. Toate aceste informaţii ajută ca personalul medical să cunoască mai bine pacientul pentru a şti cum să relaţioneze cu acesta într-un mod eficient (Pătroi, 2014, pp. 13-19). În cazul în care medicul dentist trebuie să realizeze o anamneză unui pacient-copil, acesta este nevoit să apeleze la o abordare sub formă de joc. Totuşi, medicul dentist nu trebuie să uite că acest act medical – anamneza – trebuie tratat cu mare responsabilitate. Prin anamneză, se vor oferi informaţii personalului medical despre: starea de sănătate bio-psiho-socială a copilului (Paşca, 2006, p. 294).

Conform clasificării lui Hipocrates, în ceea ce priveşte tipologia bio-psihologică, se disting 4 tipuri de temperament: sangvinic, flegmatic, coleric, melancolic (Andronic, 2004, pp. 127-129). Un medic stomatolog profesionist este cel care reuşeşte să se adapteze în orice context (în funcţie de temperamentul, personalitatea şi atitudinea pacientului). De asemenea, cunoaşterea tipului de temperament şi personalitate face ca medicul să extragă ceea ce este unic, special în pacientul investigat (Paşca, 2006, p. 148).

Dacă dialogul dintre cei doi nu este unul optim, medicul poate pune un diagnostic incorect, fapt care va duce la agravarea stării de sănătate a subiectului investigat.

În cazul copiilor care prezintă tulburări la nivelul sistemului nervos, este necesară o atenţie specială din partea personalului medical, deoarece acest tip de pacienţi pot efectua manevre imprevizibile, care pot duce la complicaţii în cadrul şedinţei de terapie şi la agravări ale afecţiunii deja existente. Pentru a stabili dacă un copil prezintă tulburări nervoase, este nevoie de o strânsă colaborare între: medicul psihiatru, medicul psiholog, asistent social, logoped şi dentist (Dobrescu, 2003, p. 37).

În societatea contemporană, în majoritatea unităţilor medicale se pune accentul pe organicitate şi sănătatea biologică, observându-se, astfel, o neglijenţă în ceea ce priveşte sănătatea psihică a individului. O dată produs acest dezechilibru între sănătatea psihică şi cea biologică, atât diagnosticul, cât şi tratamentul administrat nu vor beneficia de o eficiență maximă. Un individ este considerat pe deplin sănătos atunci când prezintă: sănătate psihică, sănătate biologică, sănătate socială (Băban, p. 8). Când una dintre cele trei tipuri de sănătate este afectată atunci întreg sistemul de organe este afectat, între cele trei existând o stare permanentă de interdependenţă.

În ceea ce priveşte **etapele copilăriei,** se disting următoarele:

- prima copilărie (1-3ani);
- a doua copilărie (3-6 ani);
- a treia copilărie (7-11 ani).

Prima copilărie: este stadiul în care pacientul nu posedă capacitatea necesară de a se descurca singur şi de a înţelege profunzimea unui act medical şi de aceea trebuie să fie însoţit în cabinet de către părinţi. Acesta nu poate fi lăsat singur cu o persoană străină, în acest caz medicul dentist, deoarece este la vârsta la care anxietatea faţă de separare (faţă de părinţi) ajunge să se manifeste în forme dramatice (Şchiopu, 1997, pp. 96-97).

A doua copilărie: în acest stadiu, se pot observa diferenţe majore în comportamentul copilului: emoţiile devin mai puternice, începe să perceapă lumea în alt mod, încearcă să-şi stăpânească stările de emotivitate, apărând totodată şi simţul estetic, moral, intelectual. La această vârstă, este indicat ca pacientul să fie lăsat singur în cabinet alături de medic pentru a dezvolta o relaţie medic-pacient adecvată (Şchiopu, 1997, p. 123-124).

A treia copilărie: este stadiul în care copilul acumulează un volum destul de mare de cunoştinţe şi informaţii, deoarece ia contact cu şcoala. De asemenea, se poate observa o dezvoltare a gândirii, a logicii, a vocabularului, a imaginaţiei (Şchiopu, 1997, pp. 161-162). Şi în acest caz pacientul trebuie să se prezinte neînsoţit în cabinetul dentar.

Perioadele de erupţie a dinţilor temporari („de lapte") se caracterizează de multe ori prin dificultate şi acumularea unui mare stress atât pentru copii, cât şi pentru părinţi. Pentru a depăşi cu bine aceste perioade dificile, greu de înţeles şi suportat, părinţii trebuie să cunoască faptul că dinţii încep să erupă la vârsta de 6 luni, iar procesul se încheie la 30 de luni. Dinţii temporari erup în următoarea ordine: incisivii centrali, incisivii laterali, molarul unu, caninii, molarul doi (Bătăiosu, 2010, p. 26).

Ceea ce puţini părinţi ştiu este faptul că primul molar definitiv erupe la vârsta de 6 ani (Bătăiosu, 2010, p. 30). Neştiind că la această vârstă copilul deja a căpătat un dinte defintiv, părintele nu acordă o mare importanţă, iar dacă acest dinte dezvoltă leziuni carioase, se va apela la tratamente restaurative. Tratamentele restaurative la o vârstă atât de fragedă sunt destul de periculoase, nu din punct de vedere organic, ci din punct de vedere psihologic. Psihicul unui copil nu este pregătit, nu se află la o anumită maturitate care să-i permită toleranţa şi înţelegerea unui astfel de act medical. Astfel, dacă leziunea carioasă a acestui dinte devine una profundă, aceasta poate afecta pulpa dentară. Odată cu afectarea pulpei dentare, se vor dezvolta dureri extrem de puternice (deoarece pulpa dentară se află într-o cavitate inextensibilă), care vor deteriora şi starea psihică. Din această cauză, copilul va dezvolta o frică faţă de stomatologie, pe care o va resimţi şi pe perioada vieţii adulte. Odată informaţi părinţii despre perioadele de erupţie ale dinţilor temporari şi definitivi, se reduc considerabil riscurile de a neglija dantura copilului, neajungându-se în stadiul de a căpăta o boală dentară.

Totodată, părinţii trebuie să ştie faptul că mineralizarea dinţilor are loc încă din perioada prenatală (Manolea, 2011, p. 32). Aşadar, este indicat ca mamei să îi fie administrat fluor şi mult calciu, pentru ca dentiţia copilului să fie una sănătoasă. De asemenea, administrarea de fluor şi calciu are efect protectiv şi asupra gravidei, deoarece în timpul sarcinii se pierde mult calciu, fluor, vitamine şi minerale.

Efectele psihologice ale cariei de biberon

În cazul în care copilul suferă de această leziune dentară, urmările pot fi grave. După pierderea dinţilor temporari, poate exista situaţia în care chiar şi dinţii definitivi vor fi afectaţi (vor avea carii, vor fi demineralizaţi, aspect neplăcut). Lipsa esteticii dentare, mai ales la vârste fragede, poate avea un impact emoţional puternic. Copilul va deveni neîncrezător în sine, se va demoraliza, poate ajunge în situaţia de a fi marginalizat de ceilalţi copii, iar în cel mai rău caz se va ajunge la izolarea socială care va duce la stări depresive.

În concluzie, se poate afirma faptul că, atât prima vizită la medicul dentist, cât şi menţinerea unei igiene orale corespunzătoare prezintă o importanţă aparte în cazul copiilor. În cadrul unui studiu clinic desfăşurat într-un cabinet dentar, s-a constatat că utilizarea corectă a metodelor de prevenire şi combatere a anxietăţii fac ca prima vizită la medicul dentist să fie una reuşită. Pentru ca prima şedinţă să se desfăşoare eficient, este nevoie de implicare atât din partea întregului personal medical, cât şi din partea familiei. Copilul are o nevoie deosebită de suport, sprijin din partea celor apropiaţi pentru a-i da încredere, curaj. De asemenea, se poate sublinia şi faptul că oricât de corect a fost efectuat actul medical terapeutic, succesul lui se inactivează dacă pacientul a părăsit cabinetul cu o stare psihică deteriorată.

Bibliografie

1. *Pașca D.M.* (2006). *Noi perspective în psihologia medicală*. Târgu Mureş: Editura Ardealul.
2. Dobrescu, I. (2003). *Psihiatria copilului şi adolescentului*. Bucureşti: Editura Medicală.
3. Manolea, H.O. (2011). *Materiale dentare*. Craiova: Editura Medicală Universitară.
4. Collett, P. (2003). *Cartea gesturilor*. Bucureşti: Editura Trei.
5. Bătăiosu, M. (2010). *Pedodonţie*. Craiova: Editura Universitatea Craiova.
6. Andronic, I. (2004). *Psihologie generală şi psihologie medicală cu elemente de psihopatologie.* Craiova: Editura SITECH.
7. Bratu, D.C., Ogodesc, A. (2008). *Managementul comportamental în stomatologia pediatrică*. UMF Timişoara.
8. Şchiopu, U. (1997). *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieţii*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
9. Pătroi, G. (2014). *Curs Diagnostic Oro-Dentar*. Craiova. UMF Craiova.
10. Băban, A. *Psihologia sănătăţii.* Universitatea „BABEŞ-BOLYAI” Cluj-Napoca.

TALENTUL – O ASCENDENȚĂ NATURALĂ, VALORIFICATĂ DE EDUCAȚIE, ÎN ȘI PENTRU SOCIETATE
TALENT – A NATURAL ASCENSION, DEVELOPED BY EDUCATION, IN AND FOR SOCIETY

Student RUXANDRA GEORGIANA BELU
Facultatea de Litere, Universitatea din Craiova

Rezumat
În acest articol vom sublinia necesitatea unei societăţi, importanţa de a descoperi şi educa talentele. Persoanele talentate, sau cele care prezintă un nivel de inteligenţă ridicat într-un anumit domeniu, fiind canalizate corect, sunt cele care oferă pentru societate: progres, consolidare culturală, model, operă, afirmare a întregii naţiuni pe plan naţional şi/sau international. Nu în ultimul rând, cei talentaţi pot construi o elită de care România devine din ce în ce mai privată.
Succesiv articolul va răspunde şi susţine, cu exemple, întrebări precum: care este distincţia dintre elita propriu-zisă şi cea profesională?; va beneficia un om talentat de o inserţie facilă pe piaţa muncii?; de ce tip de educaţie are nevoie individual pentru a-şi transforma aptitudinile în pasiune?; cum poate un mediu deficitar să împiedice evoluţia unui talent? Pe de alta parte, cum poate un mediu aparent echilibrat sa devieze parcursul acestuia?; Ce reprezintă un talent afirmat, valorificat pentru oameni în general?
***Cuvinte cheie**: talent, elitism, educaţie, compromise, plafonare*

Abstract
The article highlights the necessity of a society to grow aware of the importance, to descover and train talented individuals. Those gifted persons exhibiting a high degree of intelligence in a certain domain have to be correctly guided so that they will eventually provide for the rest of the society: progress, cultural consolidation, a model, cultural products, a worldwide affirmation of the state through their works and, last but not least, to establish the formation of a social elite that countries like Romania are deprived of.
Gradually, the article aims at answering a series of questions and put forward appropriate examples in this respect, such as: which is the main difference between eilte and the professional elite?; might talented individuals benefit from an easier insertion on the labour market?; What type of education does one need to turn his/her skills into passion?; How might a scanty environment hamper someone's evolution? Or, on the other hand, how might a seemingly balanced environment deflect this evolution?; what does an exploited talent mean for a society?
***Key words**: talent, elitism, education, compromise, cap*

Cuvântul *aptitudine* provine din limba latină, din cuvântul *aptus* care însemna „*bun pentru*", „*capabil de*". Aptitudinile reprezintă, astfel, totalitatea însuşirilor psihice sau fizice, ce sprijină randamentul individului în anumite activităţi. O formă superioară a aptitudinilor este talentul. De obicei, la această formă se ajunge printr-o cultivare, dezvoltare, perfecţionare, antrenare a aptitudinilor. Aceste concepte, aptitudine respectiv talent, au fost tratate şi de ştiinte precum neurologia care consideră *mielina* ca fiind materia talentului, *ceva revoluţionar, cheia pentru vorbire, citit, aptitudinile de învaţare, a fi uman* spunea Dr. George Bartzokis, profesor de neurologie la UCLA (Coyle, 2009, p. 42).

Ereditatea, mediul şi educaţia sunt factori absolut necesari în existenţa, apoi valorificarea aptitudinilor şi transformarea lor în talent. Izolate sunt cazurile în care abilităţile înnăscute ale individului sunt atât de dezvoltate încât factorul educaţional contează într-o măsură mai mică. Iar aceste cazuri sunt foarte rare, reprezentând oamenii de geniu.

Privită succint, dezvoltarea talentului pare un parcurs simplu, constând în: descoperire, cultivare, fructificare/concretizare. În practică, însă, intervin mult mai mulţi factori, care determină parcursul în societate al omului cu anumite abilități: așteptări stereotipe de randament ridicat, false așteptări, lipsa motivației din partea elevului pentru participarea la o educație standardizată, încercarea de a nu-și trăda înaltele abilități, neputințele, comportament inadecvat și timiditate. Toate acestea pot conduce la o risipire a talentului, nefavorabilă atat individului, dar mai ales societății.

Care este „reţeta" prin care de talentul unui om se poate bucura întreaga societate şi nu doar un grup restrâns? Plafonare sau performanţă ? Asumare sau comoditate ? Mimetică sau inovaţie ? Câştig material sau spiritual? Sunt întrebări adesea evocate! Chiar dacă par retorice, de cele mai multe ori varianta compromisului primează.

Studiul ce urmează nu îşi propune să ofere soluţia unei schimbări bruşte a societăţii de astăzi. Va propune schimbarea unei mentalităţi, pentru crearea unei societăţi în care fiecare individ se află acolo unde îi este locul.

„Omul potrivit la locul potrivit"

Cum putem interpreta mai pe larg acest proverb-deziderat? *Omul potrivit* – talent, abilitate, vocaţie sau inteligenţa fiecăruia dintre noi. La toate acestea, se adaugă muncă multă, exerciţiu, adică experienţă care ne ajută să găsim un *loc potrivit* (un serviciu, un loc de muncă) unde să le aplicăm.

Nu poţi fi un medic bun dacă nu ai anumite calităţi – în primul rând studii de specialitate, compasiune pentru aproapele tău, capacitatea de a lua decizii bune rapid şi de a le asuma, aşa cum nu poţi fi un profesor

bun dacă nu dai dovadă de o bună cunoaştere a psihologiei, a individului, de răbdare, de abilităţi de comunicare pentru a transmite informaţia. Dar cum poate societatea să îşi aşeze oamenii acolo unde trebuie ? Cine trebuie să descopere abilităţile? Iată o întrebare la care cei mai mulţi sunt tentaţi să răspundă că fiecare dintre noi ar trebui să o facem pentru propria persoană, dar dacă vom adăuga şi întrebarea: „când trebuie să începem sa ne căutăm abilităţile?" răspunsul este altul. Este foarte adevărat ca acestea pot fi descoperite mai devreme sau mai târziu. De exemplu, o persoană cu aptitudini spre ştiinţele exacte le va descoperi de obicei mai târziu decât una care are înclinaţii plastice; aşa cum o persoană cu anumite aptitudini fizice le va descoperi mai uşor decât o persoană cu înclinaţii spre ştiinţele umaniste. Din acest motiv, chiar dacă abilităţile pot fi descoperite mai târziu, căutările trebuie începute foarte devreme. În această situaţie, familia are un rol important având cea mai apropiată relaţie cu copilul, putându-l observa cel mai îndeaproape. Părinţii au început să pună tot mai mult accent pe descoperirea talentelor copiilor pentru că au avut chiar ei de suferit de pe urma alegerilor neinspirate în cariera profesională (influenţate de părinţi sau de anturaj). Astfel că au ajuns, după câţiva ani buni petrecuţi pe piaţa muncii, să se plafoneze profesional şi să considere „jobul" o corvoadă. Dar, nu e suficient ca această căutare să fie făcută de către familie, aici trebuie să fie implicate atât autorităţi ale statului, care să creeze un cadru potrivit descoperirii talentelor, cât şi diverse organizaţii, fundaţii etc., pentru că trebuie să avem grijă ca cei apropiaţi copilului să nu cadă în capcana subiectivismului, pericolul fiind să fie indusă ideea anumitor vocaţii doar de dragul de a satisface unele orgolii familiare. Există paşi mărunţi în acest sens, făcuţi de firme sau companii private care au înţeles nevoia descoperirii şi îndrumării omului potrivit spre locul potrivit.

„Prin evaluările vocaţionale dăm o şansă însănătoşirii pieţei forţei de muncă din România. Orice persoană care este interesată de domeniul în care se pregăteşte îşi va dezvolta permanent competenţele şi va valida plusvaloarea. În caz contrar, regăsim mii de absolvenţi de studii superioare care nu se pot integra profesional. În 2009, când am început să testăm copiii din punct de vedere vocaţional, ne-am axat pe elevi de la învăţământul primar până la cel liceal. Dar, acum testăm şi copii de doi ani şi jumătate", spune Mihaela Feodorof, fondatoarea a *Yourway Counseling* (http://www.yourway.ro/cine-suntem/, accesat la data de 21.04.2016). Ideea ar trebui preluată de autorităţi şi să fie facilitată crearea unor astfel de centre de investigare gratuite. Chiar dacă pare că acest lucru serveşte intereselor imediate ale unei familii, de fapt, el poate servi, pe termen lung, întregii societăţi.

Să nu credem că doar familia şi instituţiile statului sunt cele care sunt implicate în acest drum anevoios al găsirii abilitaţilor individului. La fel de importantă, poate cea mai importantă, este chiar persoana în cauză. Doar că societatea este construită atât structural, cât şi mental după anumite reguli, care pot inhiba dorinţa tânărului de a opta aşa cum îl îndeamnă conştiinţa. Cei mai mulţi dintre tineri se îndreaptă către trei mari domenii de activitate: drept, medicină, informatică, dar nu toţi din propriile convingeri, unii datorită dorinţei familiale, alţii datorită anturajului, alţii datorită unor decizii oportuniste. Aceste alegeri, care iau în calcul doar o proiecţie în viitor, fără a lua în calcul factorul abilitate-vocaţie, nu vor avea consistenţă în timp şi, de cele mai multe ori, se vor solda cu un eşec în integrarea pe piaţa muncii în domeniul ales. De aceea, este bine ca tinerii să devină vocali şi să îşi exprime fără constrângeri dorinţele de viitor. Ei trebuie încurajaţi în acest sens de către familie şi sistemul de învăţământ, deoarece cu cât mai devreme este aflată vocaţia şi dorinţa lor, cu atât există mai mult timp pentru pregătirea şi cultivarea talentului descoperit.

John C. Maxwell, unul dintre cei mai populari autori, potrivit New York Times, are un mesaj pentru cei care cred că talentul este răspunsul la orice problemă: *Talentul nu este suficient.*

„Mulţi dintre oamenii talentaţi, care au un avantaj asupra celorlalţi, îl pierd pentru că în loc să şi-l îmbunătăţească în permanenţă, se odihnesc pe lauri. Consideră că talentul îi va menţine în top. Ei nu îşi dau seama care este adevărul: dacă nu încep să şi-l valorifice, alţii îi vor întrece. Talentul este mai comun decât îşi imaginează (Maxwell, 2009, p. 4).

Există oameni ca Jefferson, Nameth, Churchill, Bono, Oprah şi Dickens, care au înţeles acest lucru şi şi-au dezvoltat talentul, îmbunătăţind lumea din jurul lor.

ÎNCREDEREA ÎŢI CONSOLIDEAZĂ TALENTUL
INIŢIATIVA ÎŢI ENERGIZEAZĂ TALENTUL
CONCENTRAREA ÎŢI DIRECŢIONEAZĂ TALENTUL
PREGĂTIREA ÎŢI POZIŢIONEAZĂ TALENTUL
CURAJUL ÎŢI TESTEAZĂ TALENTUL
RESPONSABILITATEA ÎŢI ÎNTĂREŞTE TALENTUL

Dacă vrei să-ţi fructifici talentul şi să devii o persoană talentată, trebuie să înţelegi ca fiecare acţiune pe care o întreprinzi are însemnătate. Trebuie să decizi unde vrei să ajungi şi cum să ajungi acolo. Nu poţi fi ca Alice din cartea lui Lewis Caroll, *Through the Looking Glass,* care cere indicaţii pisicii de Cheshire în următorul fel:

„Îmi poti spune, te rog, pe unde să o iau?" întrebă ea
„Asta depinde în mare măsură unde vrei sa ajungi" răspunde pisica
„Nu prea îmi pasă unde ajung" spuse fata
„Atunci nu contează în ce direcţie o apuci" răspunse pisica (p. 89).

Oamenii nehotărâţi care nu ştiu unde vor să ajungă şi ce vor să facă acolo, nu pot profita de voinţa sau de talentul lor. Prin urmare, vor fi purtaţi de viaţă într-un loc oarecare.[1]"

Venind în completarea lui John C. Maxxwell, se poate spune că un talent bine canalizat şi dezvoltat constant poate duce la performanţe uimitoare, cu un puternic impact pentru întreaga omenire. De exemplu, Bill Gates şi Paul Allen au înfiinţat Microsoft în 1975 din pasiunea pentru domeniul informatic, sau celebrul motor de căutare Google, înfiinţat de Larry Page şi Sergey Brin, în 1997. Istoria acestor afaceri de succes, care nu au plecat de la premise materiale sunt dovada clară că, atunci când lucrurile sunt facute din plăcere, în mod natural, rezultatele pozitive nu întârzie să apară. Se poate spune despre aceşti oameni că fac parte dintr-o elită, însă acest concept este complex şi strâns legat de educaţie.

Cuvantul *elită* provine din limba latină, *eligere* – a alege, însă, în prezent, acesta denumeşte acea parte a unei societăţi care are o poziţie superioară în ansamblul grupului social respectiv. Este clar că această poziţie, într-o societate democratică nu este dobandită pe baza legăturilor de sânge sau de apartenenţă etnică, ci pe baza unor criterii de apreciere.

(...) în cadrul societăţilor moderne diversificate, există o tendinţă generală de recrutare pe baza unei certificări formale. Astfel, o mare importanţă a fost acordată anumitor instituţii de învăţământ cu caracter elitist, cum ar fi de exemplu *marile şcoli franceze* acele *public schools* britanice (Punam, 1976, p. 109, aput Coenen-Huther, 2007, p. 169).

În ceea ce priveşte aceste şcoli, criteriile de selecţie sunt foarte stricte, recrutându-se decât elementele cele mai dotate, deoarece educaţia propusă de acestea este realizată la cel mai înalt nivel, iar mediul în care tinerii se dezvoltă este unul elitist. În principiu, din cei care acced la aceste instituţii, fac parte două categorii de tineri: pe de-o parte, cei ce provin din medii favorizate, în care educaţia parentală îşi pune amprenta asupra canalizării şi dezvoltării copilului, pe de altă parte, există acei copii al căror status socio-economic este coborât, dar care au abilităţi deosebite, pe baza cărora au dezvoltat o pasiune pentru materia de studiu. În acest, caz autoeducaţia este preponderentă.

Cea din urmă categorie este, însă, foarte redusă, aproape utopică, deoarece talente, predispoziţii, aptitudini există, dar dezvoltarea şi canalizarea lor din proprie iniţiativă de multe ori nu are loc. Din acest motiv, s-au dezvoltat diverse strategii pentru descoperirea copiilor supradotaţi proveniţi din medii dezavantajate sau *populaţie aflată în risc faţă de accesul la avantajele educaţionale la scara societăţii* (Van Tassel-Baska, Patton şi Prillman, 1989, aput Creţu, 1997, p. 78). Având în vedere carenţele de educaţie pe care le au, o astfel de investigaţie presupune metode mai puţin convenţionale de observare a subiectului în cauză, deoarece pot interveni numeroase sincope precum: dificultăţi lingvistice, alteritate culturală etc. Totuşi, există pârghii prin care un individ dotat poate fi descoperit şi integrat într-un cadru academic: *identificarea cazurilor şi intervenţia educaţională cât mai devreme posibil, îmbogăţirea contextului şcolar (cu accent deosebit pe instruirea în tehnicile de scris şi citit, pe redactare şi beletristică), cooperarea cu părinţii, acordarea de servicii educaţionale speciale familiei şi activitaţii de consiliere. Un loc aparte îl ocupă strategia de mediere a conflictului dintre potenţialul individual de succes repurtat în cultura majoritară şi cel repurtat în cultura comunităţii minoritare de aparetenţă* (Creţu, 1997, p. 79).

În cele ce urmează, ne vom concentra atenţia asupra pregătirii educatorilor pentru a veni în întâmpinarea nevoilor şi sau aşteptărilor copiilor cu aptitudini intelectuale înalte, deoarece ei sunt predispuşi la numeroase riscuri. Carmen Creţu enumeră, în lucrarea *Psihopedagogia succesului,* riscurile la care sunt supuşi aceşti indivizi: perfecţionism, inhibiţie intlectuală (acest sindrom se dezvoltă pe baza unei desincronizări între cerinţele mediului şi posibilităţile subiectului de adaptare; astfel, din necesitatea integrării şi combaterea izolării, subiectul renunţă la exersarea talentului de care dispune), dificultăţi de personalitate, dificultăţi de socializare, depresia succesului şi sinucidere (principalele motive fiind tendinţa spre perfecţionism, presiunile parentale şi şcolare, conflictele cu părinţii, profesorii şi colegii, izolarea, neputinţa comunicării, nepopularitatea, neacceptare de către grupul de prieteni sau de către persoana de care subiectul s-a ataşat afectiv etc. (p. 92). În ceea ce priveşte atitudinile profesorilor pentru ameliorarea unor astfel de comportamente, se recomandă: sprijinirea integrării elevului supradotat în colectiv, aprecierea acestuia nu numai prin prisma premiilor obţinute, apelarea la alţi specialişti pentru prevenirea şi combaterea unor posibile depresii cauzate de diverşi factori etc. De asemenea, o altă problemă ce trebuie atent observată

[1] John C. Maxxwell, iunie 2009, *How Successful People Think*, Editura Amaltea

şi combatută, este *subrealizarea şcolară.* Aceasta se referă la existenţa anumitor afinităţi pentru un obiect de studiu, aptitudini, predispoziții către performanță, însă din motive precum: plafonare, comoditate, subapreciere, interesul pentru o carieră imediată, aceste aptitudini nu sunt valorificate, urmând să se estompeze până la dispariţie. Acest fenomen este nociv atât la nivel individual, cât şi colectiv, iar pentru a fi limitat, cercetările psihopedagogice propun două strategii. Prima din ele presupune o *consiliere individuală,* care are principalul scop de a îmbunătăţi imaginea de sine şi a oferi, astfel, încredere subiectului în propriile forţe. Cea de-a doua presupune o *modificare a situatiilor instructiv-educative,* ţelul fiind stimularea şi conştientizarea beneficiilor perfomanţei şcolare.

Aşadar, am început acest articol prin definirea conceptelor de *abilitare* respectiv t*alent*, dar şi stabilirea relaţiei dintre ele. Am descoperit că talentul nu este doar o noţiune abstractă, fiind în anumite domenii un obiect de studiu. Apoi, am evidenţiat rolurile celor trei factori, ereditatea, mediul şi educaţia, pentru dezvoltarea oamenilor supradotaţi. Am abordat, apoi, problema descoperirii unui talent şi a implicaţiilorpe care le poate avea acest lucru; cum trebuie să se comporte educatorul cu un astfel de subiect talentat; am făcut distincţia între oamenii talentaţi nativ şi cei ai căror aptitudini sunt constant antrenate. Nu în ultimul rând, am vorbit despre elite şi ceea ce reprezintă ele pentru societate, am descoperit că adevăratul motiv pentru care societatea ar trebui să investească atât de mult în descoperirea şi valorificarea talentelor, este acela că doar de aici pot apărea elitele care să propulseze noi idei, să inoveze, să menţină soacietatea „vie" şi într-un continuu progres.

Pentru a conchide, prin acest articol ne-am propuns măcar o conştientizare, în special la nivelul tinerilor, a faptului că trebuie să înveţe să îşi valorifice propriile atuuri pentru a fi apoi performanţi pe Piaţa Muncii, să fie meseria cea care se pliază pe calităţile lor şi nu invers şi să nu cadă în capcana subaprecierii, căci, aşa cum un om genial spunea: *Marele pericol pentru cei mai mulți dintre noi, nu este că țintim prea sus și eşuăm, ci că țintim prea jos și reuşim* (Michelangelo Buonarroti).

Bibliografie

1. Coenen-Huther J. (2007). *Sociologia elitelor*. Iaşi: Editura Polirom.
2. Creţu C. (2007). *Pedagogia succesului*. Iaşi: Editura Polirom
3. Rezsohazz R. (2008). *Sociologia valorilor*. Iaşi: Editura Academică (recunoscută de Consiliul Naţional al Cercetării Ştiinţifice din Învăţământul Superior).
4. Coyle D. (2009). *Codul talentului*. Bucureşti: Editura Lifestyle Publishing.
5. Maxxwell C. J. (2009). *How Successful people think*. Editura Amalte.

SURSE ONLINE

http://www.yourway.ro/cine-suntem

MIJLOACELE DE REALIZARE A EDUCAȚIEI RELIGIOASE ȘI ELEMENTELE LOR DE ACTUALITATE, DESPRINSE DIN PEDAGOGIA SFINȚILOR PĂRINȚI
MEANS OF ACHIEVING RELIGIOUS EDUCATION AND THEIR CONTEMPORARY VALUE AS DERIVED FROM THE PEDAGOGY OF THE CLERGY

Student DANIEL BUDEANU
Facultatea de Teologie Ortodoxă, Universitatea din Craiova

Rezumat

Procesul educației creștine este complex și presupune împreuna-lucrare a mai multor factori: Dumnezeu, om, dascăl, familie, Biserică. Pentru realizarea acestui deziderat educațional se întrebuințează mai multe mijloace. Prezentul studiu își propune să arate, pe scurt, care sunt principalele mijloace de realizare a educației religioase. Am avut ca punct de plecare învățătura Sfintei Scripturi și neprețuitele sfaturi ale celor care au fost pedagogii prin excelență ai Bisericii creștine, Sfinții Trei Ierarhi: Vasile, Grigorie și Ioan.

Am vorbit despre rugăciune ca mijloc de educare a caracterului religios-moral al creștinului, formarea acestui caracter constituind unul dintre țelurile educației. Sfintele Taine sunt și acestea mijloace de educație și de transmitere a harului lui Dumnezeu. Nu în ultimul rând, cântarea religioasă are și ea un rol în transmiterea cuvântului lui Dumnezeu. Desigur, tema este vastă, iar prezentul studiu scoate în evidență elementele de actualitate și modul cum experiența marilor pedagogi creștini poate fi adaptată nevoilor noaste, astăzi, în societatea și Biserica românească.

***Cuvinte cheie**: educație, rugăciune, Biserică, Scriptură, actualitate*

Abstract

Christian education is complex and requires the work of several factors: God, man, the Church, Family. To achieve this it uses several means education. This study aims to show, briefly, what are the main means of achieving religious education. I had as a starting point the teaching of the Holy Bible and the valuable pieces of advice given by those which were the fathers of the Christian Church, the Three Holy Hierarchs: Saint Basil the Great, Saint Gregory the Theologian and Saint John Chrysostom.

I have discussed about prayer as a means of education with reference to the moral and religious character of the Christian, the formation of this character being one of its goals. The Holy Sacraments are also considered to be a means of achieving education and transmitting God's Grace. Last but not least, religious songs were also mentioned as a way of communicating God's Word. Of course the topic is vast and this study highlights current issues and the way in which the experience of great Christian fathers can be adapted to our actual needs of Romanian Orthodox Church and society.

***Key words**: education, prayer, Church, Scripture, actuality*

Educația este o acțiune proprie spiritualității umane și poate fi asociată numai năzuinței lăuntrice a omului spre ridicarea lui către perfecțiunea morală. Ea este susținută de virtutea iubirii, dar și de libertatea omului și de harul lui Dumnezeu. Țelul educației îl constituie „realizarea caracterului religios-moral" și a personalității creștinului, privit în ansamblu (Călugăr, p. 163).

Procesul educației creștine constituie o operă complexă la care participă în mod direct și activ o serie de factori: familia, școala (prin dascălii săi) și Biserica (prin slujitorii săi).

Sfinții Părinți, „mari dascăli și învățători" ai noștri, sunt considerați reprezentanții normativi ai tradiției doctrinare a Bisericii și martori ai credinței. Prin studierea literaturii patristice, adică a operelor Sfinților Părinți, înțelegem și putem să urmăm modul de a gândi al acelor sfinți și dascăli, fapt care ne ajută în orice timp și împrejurare, pentru ca să ne manifestăm credința și să răspundem problemelor actuale, așa cum ar fi făcut-o ei înșiși, dacă ar fi trăit în timpul nostru. Printr-o citire atentă a operelor Sfinților Părinți, omul contemporan poate afla soluții la problemele și nedumeririle proprii. Căci sfinții sunt modele de trăire creștină, înțelepciune și simplitate, iar cunoștințele lor teologice și adevărurile propovăduite de ei au fost unanim acceptate și admirate de către întreaga Biserică.

Educația religioasă este o temă tratată adesea de Sfinții Părinți. Dintre ei, Sfinții Trei Ierarhi, mai ales Sfântul Ioan Gură de Aur, s-au ocupat cel mai mult de formarea religios-morală a creștinului, folosind cele mai eficace mijloace de educație.

În cadrul acestei educații religioase, se folosesc mai multe mijloace de transmitere a ei, iar cele mai importante și reprezentative mijloace sunt: Sfânta Scriptură, rugăciunea, Sfintele Taine și cântarea religioasă.

1. Sfânta Scriptură. Sfinții Trei Ierarhi au văzut în Sfânta Scriptură un mijloc de primă importanță în educația religios-morală. Au descoperit în Scriptură că învățătura creștină trebuie mai întâi trăită, pentru a putea fi înțeleasă. Ei au evitat atât interpretările strict literare, cât și abuzul de alegorie. Au văzut în Sfânta Scriptură, cuvântul lui Dumnezeu, pus la îndemâna oamenilor. După modelul lor, creștinii zilelor noastre pot să arate aceeași sete față de izvoarele Sfintei Scripturi. Toată teologia lor este reflectarea aprofundată a Sfintei Scripturi. Operele Sfinților Trei Ierarhi sunt în majoritatea lor de origine scripturistică (Șebu, p. 144).

Sfinții Părinți au văzut în Sfânta Scriptură originea ei divină. Sfântul Vasile cel Mare o numește „Scriptură de Dumnezeu insuflată" și scrisă „prin Sfântul Duh" (Sfântul Vasile cel Mare, Omilie la Psalmul I, p. 365). Sfântul Grigorie Teologul numește și el cărțile Sfintei Scripturi „de Dumnezeu insuflate" (Sfântul

Grigorie Teologul, p. 220). Inspirația aceasta este înțeleasă de Sfântul Vasile cel Mare în sensul că Duhul Sfânt iluminează, stimulează și asistă pe aghiograf, ridică la un nivel maxim toate capacitățile lui intelectuale, pentru a putea înțelege și transmite în scris cele pe care Dumnezeu i le-a descoperit. Autorul sfânt devine astfel un colaborator activ și conștient, care îmbracă în forma limbajului omenesc pe cele revelate (Basarab, p. 287).

Sfânta Scriptură este un mijloc esențial în reușita educației creștine, iar Sfântul Ierarh sfătuia pe fiecare om ca să o aibă în casa sa. Sărăcia nu poate fi acceptată ca motiv în justificarea lipsei ei. Sfântul Ioan Gură de Aur cerea neîncetat păstoriților săi grijă și stăruință, pentru ca ei să lucreze la propria lor desăvârșire și să nu le rămână „nimic ascuns" din cele pe care Dumnezeiasca Scriptură le cuprinde într-însa. Fiindcă ea poate să îmbunătățească foarte mult viața noastră, adăugându-ne râvnă în înfruntarea ostenelilor dobândirii virtuții.

Citirea Sfintei Scripturi este o necesitate în viața creștinului, asaltat de „nenumărate păcate" și care are atâta nevoie de mângâierea ei. Pe câmpul de luptă al acestei vieți, unde primim atâtea răni, simțim, spune Sfântul Părinte, nevoia de a avea mai multe leacuri, simțim „nevoia necontenită de armele Scripturii". Pe scurt, se subliniază neputința mântuirii, fără citirea necontenită a „cărților duhovnicești" (Băjău, p. 25).

Necesitatea citirii Sfintei Scripturi de către toți oamenii este întărită de posibilitatea înțelegerii ei, fiindcă a fost scrisă pe înțelesul tuturor. Ea este o comoară din care, luând o parte oricât de mică, oricine se poate îmbogăți. Căci „într-un cuvânt cât de mic poți găsi putere mare de gânduri și nespusă bogăție" (Sfântul Ioan Gură de Aur, *Omilii ta Facere I*, p. 46).

Citirea Sfintei Scripturi „ne face sufletul filosof", mutându-ne mintea la cer, mulțumind lui Dumnezeu pentru toate cele primite și înfruntând cu mare râvnă „ostenelile virtuții". Dintr-însa învățăm să nu ne pierdem curajul în fața greutăților, ci să avem încredere în făgăduințele lui Dumnezeu, citind cu multă râvnă și evlavie, încordându-ne mintea, adunându-ne gândurile (Sfântul Ioan Gură de Aur, *Omilii la Facere II,* p.16). Găsim „leac potrivit pentru fiecare necaz ce tulbură mintea omenească". Sfânta Scriptură „scutură" tristețea, zdrobește necazurile ce se abat asupra noastră, îmbogățește limba, înalță sufletul, îl luminează „cu lumina soarelui dreptății", scapă de vătămarea gândurilor rele, aduce tihnă, liniște. „Ceea ce este hrana trupească pentru menținerea tăriei noastre trupești, aceea este pentru suflet citirea Dumnezeieștilor Scripturi". Această „hrană duhovnicească" face sufletul mai puternic și nu îl mai lasă ca să „alunece" spre patimi, ci îi dă aripi, care îl înalță la cer (Sfântul Ioan Gură de Aur, *Omilii la Facere I*, p. 394).

Multe sunt foloasele pe care creștinii le dobândesc din citirea Sfintei Scripturi și Sfinții Părinți le scot adeseori în evidentă în operele lor. Sfânta Scriptură expune principii de viețuire morală, descoperă adevărurile dumnezeiești neschimbabile, înlătură pericolul de a cădea în erezii și greșeli de orice fel, fiind izvor și carte de învățătură veșnică. Sfânta Scriptură constituie o preocupare sufletească de zi cu zi, plecând de la citire și înțelegere, până la trăirea preceptelor ci mântuitoare de fiecare creștin. Din scrierile hrisostomice reiese dorința autorului de a face pe toți creștinii să ajungă la aceeași treaptă cu el în înțelegerea și cunoașterea Scripturilor (Busuioc, pp. 22-23).

2. Rugăciunea. Rugăciunea este și ea mijloc pentru educarea caracterului religios-moral creștin și înțelegem prin ea „ridicarea mintii și a voii noastre către Dumnezeu". Sfântul Vasile cel Mare vede în rugăciune mijlocul de înălțare sufletească, dar și de împlinire a voii lui Dumnezeu, înălțându-și mintea și inima către El, însoțită de credința sinceră. Sfântul Părinte nu a fost teoreticianul, ci trăitorul rugăciunii autentice creștine, fie ea de preamărire, sau de cerere.

Sfântul Vasile cel Mare vorbește pe larg despre folosul rugăciunii de mulțumire într-una dintre cele 24 de Omilii și cuvântări ale sale. Adeseori, spune, rugăciunea, această „cerere făcută lui Dumnezeu de credincioși pentru dobândirea unui bine" (Sfântul Vasile cel Mare, Omilia a V-a, la mucenița Iulita, p. 100), nu are nevoie de cuvinte, pentru a exprima sentimentele sufletului nostru. Căci nu silabele cuvintelor dau putere rugăciunii, ci voința liberă a sufletului. Cel mai adesea, acest fel de rugăciune, mulțumirea, este legată de un moment cotidian și atât de familiar existenței noastre de ființe spirituale, dar care trăim în trup, adică masa. În acest moment, Sfântul Vasile cel Mare îndeamnă: „Când te așezi la masă, roagă-te. Când iei pâinea să o mănânci, înalță mulțumiri către Cel ce ți-a dat-o. Când întărești cu vin slăbiciunile trupului, adu-ți aminte de Cel ce ți-a dat darul spre veselia inimii și mângâierea bolilor. Te-ai săturat? Să nu uiți de Binefăcător". Și pentru alte bunuri suntem îndemnați să mulțumim lui Dumnezeu: pentru cămașa și haina pe care le purtăm, în general, pentru îmbrăcămintea potrivită, „care ne păstrează și viața, dar ne acoperă și rușinea". Mulțumim lui Dumnezeu seara, când am încetat lucrul și privim frumusețea stelelor, închinându-ne lui Dumnezeu, „Prea bunul meșter al universului, Care a făcut pe toate cu înțelepciune" (Ibidem, p. 101).

În „Cuvântul despre rugăciune" al Sfântului Ioan Gură de Aur, marele Ierarh insistă asupra roadelor pe care ea le aduce în viața creștinului. Căci rugăciunea este înțeleasă și trăită ca „începutul oricărui bine și pricina mântuirii și a vieții veșnice" (Sfântul Ioan Gură de Aur, Despre rugăciune, p. 212). A vorbi despre rugăciune este de folos, spune Sfântul Părinte, deopotrivă pentru cei sârguincioși, ca să fie cu mai multă

luare-aminte, dar și pentru cei trândavi, „să cunoască paguba ce-au avut-o până acum și să nu se mai lipsească pentru restul vieții de mântuire” (Ibidem). Cea dintâi roadă a rugăciunii este împreuna vorbire a omului cu Dumnezeu, acest mare și neprețuit lucru și prin care ne alătură firii îngerești. Căci „dacă te străduiești să-ți petreci toată viața în rugăciune și în slujirea lui Dumnezeu, ai trecut îndată la o viețuire îngerească, ai trecut la viața, cinstea, noblețea, înțelepciunea și priceperea îngerească” (Ibidem, p. 213).

Starea de spirit în rugăciune condiționează eficiența cererii noastre, spune Sfântul Ioan Gură de Aur. Și Sfântul Grigorie Teologul vorbește despre închiderea ușii sufletului, ușă care dacă este lăsată deschisă, va deveni poartă de intrare pentru păcate. Sufletul care se roagă trebuie să fie ușor de orice grijă. În momentul rugăciunii, să nu arătăm o inimă descumpănită de grija pentru cele înconjurătoare, ci „în stare de limpezire”. Numai sufletul ușurat de toate acestea poate zbura la cer, fiind împreună cu serafimii în jurul tronului lui Dumnezeu. Să adăugăm sobrietatea minții celui care se roagă. Preocuparea sa pentru dobândirea mântuirii, starea de liniște desăvârșită și absoluta blândețe. În fine, este nevoie de îmbinarea rugăciunii îndelungate cu pocăința îndelungată (Tilea, p. 290).

3. Sfintele Taine sunt foarte importante pentru dezvoltarea vieții religioase prin funcția lor educativă și prin darurile curățitoare și mântuitoare pe care le revarsă asupra credincioșilor: „Datorită Sfintelor Taine, care ne vestesc moartea și îngroparea Domnului, ne naștem și noi la viața duhovnicească, cu ajutorul lor creștem în ea și ajungem să ne unim în chip minunat cu Însuși Mântuitorul nostru. Căci prin aceste lucrări sfinte viem, ne mișcăm și suntem” (Sfântul Nicolae Cabasila, p. 32)**.**

Sfinții Trei Ierarhi leagă întreaga viață duhovnicească a creștinului de lucrarea sfințitoare a Sfintelor Taine, considerând actul sfințeniei și roadele lui ca pe opera Sfântului Duh. Ei socotesc prin excelență Sfânta Euharistie ca pe culmea sfințirii credinciosului, prin care acesta se unește cu Trupul și Sângele lui Hristos, prin care devine hristofor și pnevmatofor. Sfânta Euharistie este legată nedespărțit de Sfânta Liturghie, având în centru momentul epiclezei, acest „imperativ al conștiinței religioase” și deopotrivă un mijloc de pregătire a evlaviei (Vintilescu, p. 244).

Sfântul Ioan Gură de Aur subliniază că în Sfânta Euharistie, creștinul se unește cu Hristos în mod real, iar nu doar prin dragoste, ori prin credință. Acest realism înseamnă prezență divină reală. Sfânta sa Liturghie arată cu precizie aceasta, zicând: „Cred, Doamne și mărturisesc că Tu ești cu adevărat Hristos, Fiul lui Dumnezeu celui viu, care ai venit în lume să mântuiești pe cei păcătoși, dintre care cel dintâi sunt eu. Încă cred că acesta este Însuși preacurat Trupul Tău și acesta este Însuși scump Sângele Tău”.

Sfânta Euharistie este văzută ca mijlocul prin care noi toți suntem introduși în intimitatea lui Hristos, ce ne dă puteri de viață harică. Prin intermediul Sfintei Euharistii, Hristos pătrunde în ființa noastră, transformând-o într-o ființă străbătută de puterea Sfântului Duh. Foloasele Sfintei Jertfe nu se limitează doar la creștinii vii, ci se întind și la cei răposați, pomeniți. Căci apropiindu-ne de Sfântul Jertfelnic, ne rugăm lui Hristos ca să le aducă celor adormiți mângâiere (Sfântul Ioan Gură de Aur, Omilii XLI la Epistola I către Corinteni, p. 579). Sfântul Ioan Gură de Aur ne învață că Hristos, prin harul Său euharistic, nu se mărginește doar ca să ne scape de păcate, ci ne face să fim iubiți.

4. Cântarea religioasă. Despre rolul cântării religioase în slujba Bisericii, Sfântul Vasile cel Mare vorbește ca nimeni altul, arătând „impactul” pe care psalmii îl au asupra credincioșilor și cum ei cultivă sufletele acestora. În virtutea pedagogiei și atotînțelepciunii divine, Sfântul Duh, văzând că neamul nostru omenesc este greu de îndrumat către virtute, neglijând calea dreaptă, „a unit dogmele cu plăcerea cântatului, ca, odată cu dulceața melodiei, să primim pe nesimțite și folosul cuvintelor de învățătură”. Tot la fel, continuă el, procedează și medicii, care ung cu miere paharul în care se pun medicamentele amare. Astfel, melodiile armonioase ale psalmilor instruiesc sufletul. Și când omul pleacă de la Biserică fără să păstreze în minte poruncile apostolice, ori cuvintele profeților, ia totuși cu el cuvintele psalmilor, cântându-le și fredonând „și în piață”. Cât de mare putere transformatoare au psalmii asupra sufletului vedem din cuvintele Sfântului Vasile cel Mare, care spune: „Dacă unul dintre cei care se sălbăticesc cumplit din pricina mâniei, intră în biserică, ei bine, când începe să se cânte psalmul, atunci, datorită melodiei, pleacă din biserică cu sălbăticia sufletului potolită” (Sfântul Vasile cel Mare, Omilie la Psalmul I, p. 366). Cât despre învățătura cuprinsă în psalmi, Sfântul Vasile cel Mare arată rolul lor educativ, căci prin aceștia se întăresc mai bine în suflete obiceiurile vrednice de un creștin: măreția bărbăției, exactitatea dreptății, sfințenia castității, desăvârșirea înțelepciunii, chipul pocăinței, măsura răbdării, îndemnul la faptele bune, învățătura desăvârșită despre Dumnezeu, nădejdea învierii, frica de pedeapsă, descoperirea tainelor. Psalmii sunt o „mare și obștească vistierie” (Ibidem, p. 367).

Sfântul Ioan Gură de Aur îndeamnă pe părinți să învețe pe copiii lor să cânte psalmi, iar nu „ode și cântări satanice”. Căci în cântarea psalmilor, omul găsește „sfaturi date pentru înfrânarea pântecelui, pentru stăpânirea mâinii de la furtișaguri, pentru desfrânare, pentru a nu fi lacom”. Când copilul este îndrumat de la vârsta cea mai fragedă spre cântarea de psalmi, puțin câte puțin, el va fi ridicat și spre alte lucruri mai înalte,

căci acele cântări nu au într-însele lucruri omenești, ci dumnezeiești. „Și, în fine, vei găsi în Cartea Psalmilor multe învățături morale și pline de filozofie” (Sfântul Ioan Gură de Aur, Omilia IX la Epistola către Coloseni, p. 109). Cântarea bisericească contribuie la formarea lăuntrică a creștinului.

Concluzii

Prin scrierile lor, Sfinții Părinți au răspuns nevoilor Bisericii din timpul în care au trăit, dar ele servesc și ca sursă de inspirație pentru cuvintele și faptele creștinilor de astăzi, dornici să găsească în ele o influență binefăcătoare. Sfinții Părinți sunt extrem de „contemporani” prin faptul că se adresează direct creștinilor din zilele noastre și oferă răspunsuri la întrebările esențiale ale omenirii.

Analizând operele Sfinților Părinți, vedem că ele sunt izvoare nesecate de învățături. Rolul educației și mijloacele de realizare a educației au fost adesea subliniate de Sfinții Părinți. Astfel, Sfânta Scriptură este un mijloc esențial pentru realizarea educației religioase, de aceea ea nu trebuie să lipsească din casa oricărui om, având un rol hotărâtor în viețuirea virtuoasă a creștinului. Necesitatea citirii Sfintei Scripturi de către toți oamenii este întărită de posibilitatea înțelegerii ei, fiindcă a fost scrisă pe înțelesul tuturor. Prin Sfintele Taine se împărtășește harul sfințitor și mântuitor al lui Dumnezeu și se reface comuniunea omului cu Dumnezeu, revărsându-se peste el energiile necreate, care-l unesc cu Hristos Dumnezeu. Rugăciunea este cea care înalță sufletul spre Dumnezeu, curățind lăuntric pe creștin. Cântările religioase sunt însăși credința cântată și reprezintă o teologie practică. Scopul cântării este să dea textului o eficacitate mai mare, pentru ca, prin ea, credincioșii să fie mai ușor îndemnați spre pietate și mai bine dispuși a primi roadele harului prin Sfintele Taine.

Bibliografie

1. Sfântul Grigorie Teologul. (2002). *Opere dogmatice: Poemul XXXV – Rugăciune înainte de citirea Scripturilor*, trad. Pr. Gheorghe Tilea,. București: Editura Herald.
2. Sfântul Ioan Gură de Aur. (1908). *Comentariu la Epistola I către Corinteni,* trad. Arhim. Theodosie Athanasiu. București: Atelierele grafice SOCEC & CO, Societate anonimă.
3. Sfântul Ioan Gură de Aur. (1905). *Comentariu la Epistola către Coloseni*, trad. Arhim. Theodosie Athanasiu. București: Atelierele grafice SOCEC & CO, Societate anonimă.
4. Sfântul Ioan Gură de Aur. (2005). *Omilii la săracul Lazăr, Despre soartă și providență, Despre rugăciune, Despre viețuirea după Dumnezeu,* trad. Pr. Dumitru Fecioru, București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Romane.
5. Sfântul Ioan Gură de Aur. (1987). *Omilii la Facere I*, trad. Pr. Dumitru Fecioru în colecția Părinți și Scriitori Bisericești, vol. 21. București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române.
6. Sfântul Ioan Gură de Aur. (1989). *Omilii la Facere II,* trad. Pr. Dumitru Fecioru în colecția Părinți și Scriitori Bisericești. vol. 22. București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române.
7. Sfântul Nicolae Cabasila. (2009). *Despre viața în Hristos*, trad. Pr. Teodor Bodogae. București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române.
8. Sfântul Vasile cel Mare. (2009). *Omilii și cuvântări: Omilia a V-a, la Mucenița Iulita*, trad. Pr. Dumitru Fecioru în colecția Părinți și Scriitori Bisericești, vol. 1 – Serie nouă. București: Editura Basilica.
9. Sfântul Vasile cel Mare. (2011). *Scrieri dogmatice și exegetice: Omilia la Psalmul I*, trad. Pr. Dumitru Fecioru în colecția Părinți și Scriitori Bisericești, vol. 4 – Serie nouă. București: Editura Basilica.
10. Basarab, M. (1979). Sfânta Scriptură și interpretarea ei în concepția Sfântului Vasile cel Mare, în revista *Mitropolia Banatului,* an XXIX, nr. 4-6.
11. Băjău, C. (2006). Sfânta Scriptură, ca mijloc de educație religioasă a creștinilor, după Sfântul Ioan Gură de Aur, în Revista *Mitropolia Olteniei*, an LVIII, nr. 1-4.
12. Busuioc, Ghe. (1969). Sfântul Ioan Gură de Aur, Apostol al dragostei, în *Revista Mitropolia Banatului*, anul XIX, nr. 1 -3.
13. Călugăr, D. (1955). *Caracterul religios-moral creștin*. Sibiu: Tipografia Reîntregirea.
14. Șebu, S. (1976), Sfinții Trei Ierarhi modele de înțelegere și trăire actuală a creștinismului, în *Revista Mitropolia Ardealului,* an XX, nr. 1-3.
15. Tilea, Gh. (1978), Starea de spirit în rugăciune, după Sfântul Ioan Gură de Aur, în *Revista Glasul Bisericii,* an XXXVII, nr. 3-4.
16. Vintilescu, P. (1972). *Liturghierul explicat*. București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române.

EDUCAȚIA PRIN MASS-MEDIA ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ
EDUCATION THROUGH MASS-MEDIA IN CONTEMPORARY SOCIETY

Student MIHAELA-ALINA CHITEZ
Facultatea de Litere, Universitatea din Craiova

Rezumat

Studiul de faţă are drept scop prezentarea importanţei mass-media, ca factor ce contribuie la educarea tinerilor şi a adulţilor. Mass-media nu se substituie şcolii, iar influenţa sa este complexă, reprezentând un element fundamental în relaţia dintre om şi mediul înconjurător.

Aportul educativ al mass-media se realizează prin transmiterea de informaţii, impunerea de valori, atitudini, modele comportamentale, având astfel un rol deosebit de important în modelarea personalităţii unui individ.

Însă, spre deosebire de instruirea care se realizează riguros şi planificat în sistemul clasic de învăţământ sub îndrumarea unui personal calificat, mijloacele de comunicare în masă oferă informaţii în mod spontan şi difuz, transformându-se într-o formă de educaţie realizată în mod neinstituţionalizat.

Mijloacele moderne de comunicare redimensionează relaţia omului cu lumea înconjurătoare, transformându-se într-una dintre cele mai importante surse de formare a profilului spiritual al individului. Apare, prin urmare, necesitatea de a privi aceste mijloace ca pe nişte suporturi în educare, indiferent de vârsta individului. Pornind de la faptul că, în multe situaţii, comunicarea mediată poate servi activităţilor de învăţare şi formare, Claude Jean Bertrand a subliniat că „graniţele dintre jurnalism şi educaţie nu sunt stricte", ceea ce exprimă faptul că una dintre funcţiile instituţiilor media este cea educativă.

Cu toate acestea, mass-media este considerată responsabilă de corupţia şi decăderea morală a adolescenţilor, întrucât generează tensiuni, controverse, stări conflictuale între părinţi şi copii, tinerii înclinând să adopte atitudini ce contravin mentalităţilor, concepţiilor preluate din familie.

***Cuvinte cheie**: educaţie, mass-media, corupţie, decădere morală, controverse*

Abstract

The present study aims at presenting the importance of the media as a factor contributing to the education of youth and adults. The media does not substitute the school, and his influence is complex, representing a fundamental element in the relationship between man and environment.

The contribution of educational media is achieved by transmitting information, imposition of values, attitudes, behavioral patterns, thus having an important role in shaping an individual's personality.

However, unlike the training that is done rigorously planned in the formal education system under the guidance of qualified personnel, the means of mass communication provide information spontaneously and diffuse, transforming it into a form of education conducted in a non-institutionalized.

Modern means of communication resizes man's relationship with the surrounding world, becoming one of the most important sources of spiritual formation profile of the individual. Appears the need to see this things like a support in education, regardless the age.Starting from the fact that in many cases mediated communication can serve learning activities and training, Claude Jean Bertrand pointed out that "the boundaries between journalism and education are not strict," which expresses the fact that one of the functions of media institutions is educational .

However, the media is considered responsible for corruption and moral decay adolescents, because they generate tension, controversy, conflict situations between parents and children, young tilting to adopt attitudes that contradict mentality, concepts taken from the family.

***Key words**: education, media, corruption, moral decay, controversy.*

1. Influenţa mass-media asupra societăţii

Evaluarea influenţei mass-media asupra indivizilor în societate constituie, fără îndoială, de mai multe decenii, o preocupare majoră a cercetătorilor în ştiinţele comunicării. Psihologi, psihosociologi, sociologi, antropologi, lingvişti s-au preocupat de această problemă strâns legătură de viaţa noastră de zi cu zi, problemă ce ne priveşte pe toţi, într-o măsură mai mare sau mai mică.

Faptul ridică, într-adevăr, o mulţime de întrebări: citirea regulată a ziarelor favorizează oare participarea cetăţenilor la dezbaterea publică? Intervenţiile repetate ale oamenilor politici la televiziune provoacă schimbări de opinie sau de intenţie de vot în rândurile electoratului? Vizionarea unor imagini dramatice, ca, de exemplu, copii murind de foame în Somalia sau soldaţi răniţi în fosta Iugoslavie, incită oare telespectatorii nu numai să reacţioneze, ci şi să acţioneze şi să sprijine asociaţiile umanitare? Copiii care privesc multe scene de violenţă pe micul ecran sunt oare înclinaţi mai mult decât alţii să adopte un comportament agresiv? Sunt întrebări care dovedesc cât de necesar este astăzi studiul efectelor, reale sau presupuse, ale mass-media. Cunoştinţele noastre în materie încep să se înmulţească, deşi uneori răspunsurile oferite de specialişti în legătură cu acest subiect nu sunt foarte clare, date fiind părerile lor atât de diferite.

Mass-media nu sunt, în realitate, decât un element printre altele care intervin în opţiunile şi atitudinile indivizilor: ele se înscriu într-un sistem complex de influenţe, în care relaţiile interpersonale sunt tot atât de importante ca şi conţinutul mesajelor emise de mass-media.

Atenţia acordată efectelor culturii de masă în societatea de consum a anilor 60 în Franţa sau în alte ţări, dar şi locul cucerit de televiziune, de câteva decenii încoace, i-au determinat recent pe unii sociologi să revizuiască ideea unui efect minim al mass-media. Datorită mediatizării campaniilor electorale şi a ponderii sporite a intervenţiilor oamenilor politici pe micul ecran, se trage adesea concluzia că mass-media audiovizuale determină modul nostru de a gândi. Se arată interes şi pentru rolul mass-media audiovizuale asupra opiniei publice, şi pentru impactul noilor tehnologii de comunicare asupra circulaţiei ideilor. Anumiţi cercetători germani sugerează că mass-media deţin o parte de responsabilitate însemnată, ba chiar decisivă în constituirea dezbaterii publice şi în difuzarea ideilor.

2. Funcţiile mass-media

Problema funcţiilor mass-media este una din cele mai controversate chestiuni teoretice legate de existenţa acesteia, întrucât funcţiile nu pot defini în toată complexitatea ei, relaţia pe care mass-media o întreţine cu întregul câmp social.

În ceea ce priveşte funcţia de informare, mass-media reprezintă, în societatea modernă, una dintre cele mai importante surse de informaţii. Prin spectrul larg de probleme şi emisiuni, indivizi aparţinând unor categorii sociale diferite reuşesc să-şi asigure informarea generală, înţelegerea realităţii înconjurătoare şi orientarea socio-profesională. În aceste condiţii, este semnificativ aportul adus de mass-media la formarea sau remodelarea opiniei publice, a atitudinilor şi comportamentelor.

Funcţia de educare. Alături de şcoală şi de alte instituţii implicate, mass-media ocupă un rol important în sistemul factorilor educativi, adăugând noi dimensiuni eforturilor generale de formare şi dezvoltare a personalităţii umane.

Funcţia de divertisment. Această funcţie a mass-media a devenit din ce în ce mai importantă, pe măsură ce oamenii petrec din ce în ce mai des în faţa televizorului timpul destinat relaxării, recreării şi distracţiei.

În opinia lui Ion Albulescu, mass-media creează şi o ambianţă compensatorie, care permite refacerea echilibrului psihic al omului, aşa cum notează în volumul „Educaţia şi mass-media. Comunicare şi învăţare în societatea informaţională": „Numeroşi autori au vorbit chiar despre un rol psihoterapeutic (catarhic) al mass-media: provocarea unei reacţii de eliberare a individului, prin proiectarea şi trăirea simbolică a unor emoţii refulate sau a unor conflicte nerezolvate, care îi perturbă viaţa psihică. Receptiv la masiva ofertă de divertisment a mass-media, publicul larg are ocazia de a trăi prin procură, simbolic, ceea ce îi este refuzat în înlănţuirea obişnuită a vieţii cotidiene" (Albulescu, 2003).

Ioan Cerghit menţionează că aportul educativ este adus în două moduri: implicit şi explicit. În esenţă, funcţiile mass-media prezentate anterior încorporează funcţia educativă prin realizarea informării, culturalizării, socializării individului (Cerghit, 1972).

Mass-media oferă posibilităţi educative spontane şi eterogene, dar este utilizată şi pentru realizarea unor activităţi educative explicite.

Funcţia de comunicare. Transmiterea valorilor şi modelelor culturale a fost, timp îndelungat, controlată de familie, şcoală şi instituţiile religioase. În ultima vreme, mass-media a introdus valorile în circuitul destinat publicului larg, acţionând ca un adevărat „difuzor de cultură".

Ion Albulescu subliniază: „Se schimbă, în acest fel, condiţiile în care se realizează culturalizarea. Mass-media acţionează ca o «instituţie a democratizării culturale», care face posibilă creşterea consumului de bunuri culturale şi determină o anumită dinamică a cerinţelor, gusturilor, aspiraţiilor, atitudinilor şi opiniilor maselor" (Albulescu, 2003).

3. Mass-media şi modelarea comportamentelor

Cultura mass-media are conţinuturile şi valorile sale, limbajele, structurile şi efectele ei specifice. Ca fenomen cultural integral ea este constituită deopotrivă dintr-o cultură produsă (conţinuturi, structuri de programe, limbaj etc.) cât şi din una trăită. Aportul educativ al mass-media se realizează prin transmiterea neîntreruptă a unui volum mare de informaţii, impunerea de valori, atitudini, modele comportamentale, având, astfel, un rol deosebit în constituirea codului socio-cultural al individului.

În comunicarea mediatică, alături de codul lingvistic întâlnim un cod iconic, ce operează cu imagini, un cod sonor şi unul simbolic, acţionând fie împreună fie unele într-o pondere mai însemnată decât celelalte.

Conţinuturile, mesajelor difuzate de mass-media au o mai mare influenţă asupra modului de a gândi şi simţi al copiilor şi adolescenţilor decât asupra opiniei adulţilor.

În acest stadiu, dorinţa de a imita este mai puternică decât conştientizarea efectelor. Ei sunt fascinaţi de puterea şi actele adulţilor pe care sunt tentaţi să-i imite. Sfera interesului pentru emisiunile TV se lărgeşte, sunt vizionate alături de desenele animate şi emisiunile cu şi despre copii iar poveştile radiofonice încep să le stimuleze fantezia.

La vârsta de 7-12 ani copilul manifestă o mai mare deschidere la noutate iar până la 16 ani se cristalizează primele interese şi dorinţa de maturizare, de „a fi mare". Este perioada când preadolescenţii au nevoie de prieteni adevăraţi, de sfătuitori care să-i sprijine să depăşească criză de identitate prin care trec. Dată fiind nevoia de comunicare specifică vârstei, emisiunile TV, radio, revistele cu conţinut adecvat intereselor specifice pot reprezenta un adevărat mijloc non-formal de comunicare dar şi unul nociv, dacă nu se respectă conţinutul adecvat vârstei şi intereselor copiilor.

Între 16 şi 17 ani, se manifestă gustul pentru problematizare, pentru aderarea la teorii şi sisteme. De cele mai multe ori, la această vârstă, adolescenţii îşi motivează comportamentele existenţiale pe care şi le creează sau la care aderă.

După 18 ani, se stabilizează şi maturizează interesele profesionale iar opţiunile capătă un caracter conştient. Ei caută acele emisiuni care răspund nevoii lor de apartenenţă la o comunitate animată de aceleaşi interese.

4. Mass-media şi şcoala

Cum comunicarea de masă face parte din multiplele dimensiuni ale contextului socio-cultural în care cresc şi se formează copiii, timpul afectat consumului de mesaje mediatice, îndeosebi audio-vizuale, este mare, cu numeroase implicaţii imediate sau latente, directe sau indirecte. Ca urmare, modificări substanţiale se produc la nivelul personalităţii lor, prin generarea de opinii,atitudini şi comportamente noi.

Curiozitatea şi dorinţa de cunoaştere a copilului nu mai sunt satisfăcute doar în cadrul restrâns al clasei sau al experienţelor cotidiene extraşcolare. Mai mult decât un mijloc de divertisment, mass-media sunt o fereastră larg deschisă spre lume, adesea fiind denumite „ochiul lumii”.

Transmiterea unei mari cantităţi de informaţie, printr-o prezentare accesibilă, plăcută, captivantă, atrage tineretul, atât intelectual cât şi afectiv.

Prin asumarea funcţiei educative, mass-media nu se substituie şcolii, cum s-a aclamat adeseori, ci se alătura acesteia în efortul de educare a tinerei generaţii. Acţionând convergent, şcoala şi mass-media se constituie într-un sistem de educaţie cuprinzător şi eficace.

Dacă este folosită cum trebuie şi în suficientă măsură, comunicarea de masă poate conduce la rezultate educaţionale semnificative.

5. Mass-media ca factor educativ

Mass-media afectează profund societatea pentru că ele constituie o prezenţă constantă în viaţa indivizilor; au o universalitate pe care nici o altă instituţie nu o are, de aceea analiza modului în care presa afectează societatea a constituit una dintre preocupările principale ale cercetătorilor mass-media.

Efectele mass-media se pot resimţi în diferite zone ale societăţii. Din altă perspectivă, mass-media poate avea o influenţă pe termen scurt sau poate avea nevoie de un interval de timp mai amplu pentru a deveni operaţională. De asemenea, efectele presei pot crea schimbări dorite sau mai puţin dorite: pot fi rezultatul unui proces controlat, cum sunt campaniile de presă, sau ale unor întâmplări aşteptate sau neaşteptate.

Societatea este o „Cetate educativă”, cum o numea Edgar Faure, cadrul firesc de realizare a educaţiei permanente, unde individul beneficiază de nenumărate oportunităţi de învăţare şi dezvoltare (Faure, 1974).

Educaţia este prezentă peste tot unde se desfăşoară o activitate socială. Bertrand Schwartz vede în educaţia permanentă „o integrare a actelor educaţionale într-un veritabil continuum în timp şi spaţiu, prin jocul unui ansamblu de mijloace (instituţionale, materiale, umane) care fac posibilă această integrare” (Schwartz, 1976).

La realizarea sa, îşi aduc contribuţia o serie de factori educogeni extraşcolari: familia, instituţiile de cultură, organizaţiile, mass-media, societatea în ansamblul său, care pot iniţia acţiuni cu certe valenţe formative. În măsura în care sunt convergente, influenţele acestor factori se completează reciproc, se întregesc, contribuind la împlinirea dezideratului educaţiei permanente.

Datorită ritmului rapid al schimbărilor ce survin în ansamblul condiţiilor de viaţă şi de activitate umană, educaţia nu mai poate fi concepută ca o etapă distinctă în viaţa omului, ci ca un proces cuprinzător, permanent în timp şi extensiv în spaţiu. Transformările ce se produc la nivelul practicii sociale, îndeosebi ca urmare a accelerării progresului tehnico-ştiinţific şi dinamicii pieţei forţei de muncă, fac necesară o educaţie care să se extindă pe toată durata existenţei individului.

Responsabilităţile de formare iniţială ce-i revin şcolii nu asigură o cunoaştere încheiată definitivă, suficientă individului pentru tot restul vieţii. Prin urmare, în afara mediului şcolar, educogen prin excelenţă, influenţe educative de necontestat are mediul social-extraşcolar, un adevărat câmp formativ constituit de instituţiile sociale. Pentru a se putea autoeduca pe tot parcursul vieţii, omul trebuie să se folosească cu iscusinţă de mijloacele de socializare şi culturalizare pe care societatea i le pune la dispoziţie.

Mijloacele de comunicare de masă se disting ca importanţă, pentru că oferă posibilităţi incontestabile de realizare a educaţiei permanente. Mass-media pot reprezenta instrumente utile pentru individ în realizarea educaţiei permanente, deoarece au capacitatea de a sprijini, cu rezultate semnificative, îmbogăţirea orizontului de cunoaştere, contactul cu valorile culturii, adaptarea la tendinţele manifeste în societate.

Importanţa crescândă a mass-media în realizarea educaţiei permanente trebuie pusă pe seama capacităţii acestora de a transmite rapid şi în mod continuu un volum mare de informaţii către un public numeros şi dispersat, de a modela opinii, concepţii, atitudini şi comportamente. Cu ajutorul acestor surse de informare este posibilă dezvoltarea proceselor de învăţare informală. Valori ale ştiinţei şi culturii sunt puse la dispoziţia oamenilor de diverse vârste şi condiţii sociale.

Familia, grupurile de prieteni, mediul social imediat au orientat şi dezvoltat practicile tradiţionale de „loisir". În societatea contemporană, sistemul mass-media, şi în primul rând televiziunea (calculatorul şi reţeaua Internet tind să-i submineze supremaţia), răspunde cel mai bine nevoilor oamenilor de deconectare şi divertisment. Odată ce au devenit cele mai ieftine, comode, accesibile şi diverse surse de divertisment, mijloacele comunicării de masă ocupă un loc prioritar în organizarea şi petrecerea timpului liber. Dar, cel puţin în principiu, divertismentul şi învăţarea nu pot fi disociate de o manieră categorică. Divertismentul poate fi un mod eficient de învăţare, aducându-şi contribuţia la formarea şi dezvoltarea personalităţii umane, care prezintă valenţe educative şi care nu pot fi percepute în mod direct, devin accesibile pe această cale.

Mass-media se transformă, însă, pe zi ce trece într-un instrument de manipulare și îndoctrinare a indivizilor, iar cei care o controlează încearcă să dețină puterea absolută, fiind o afacere înfloritoare cu profituri exponenţiale; nu degeaba este socotită ca fiind a patra putere în stat. Televiziunea și calculatorul facilitează învăţarea, dezvoltă abilităţi mentale, oferă informaţie şi formează o generaţie mult mai bine pregătită și mai bine înzestrată, capabilă să întâmpine lumea de mâine.

Cu toate acestea, cititul, scrisul și capacitatea de comunicare orală intră în declin chiar și în mediile cele mai bune, de aici și carenţele fluxului de informaţii ce duc la transformarea unui individ care nu mai poate gândi singur și nu mai poate reacţiona în situaţii complexe. Televiziunea produce un fenomen ireversibil asupra creierului uman, deoarece ea cultivă mai mult vizualul decât auditivul și ne obișnuiește să ne bazăm gândirea mai mult pe imagini decât pe sunete și cuvinte, acestea contribuind la izolarea noastră ca indivizi, astfel încât vom căuta mereu să găsim răspunsurile pe care nu le putem înţelege prin comunicarea verbală să ne fie arătate de cineva în formă vizuală.

Se vorbeşte tot mai mult în ultimul timp despre o invazie a imaginii în viaţa noastră cotidiană. Ea nu mai este un articol de lux, ci unul de consum curent. Comunicarea prin imagini a invadat spaţiul public, dar şi pe cel privat, cu o amploarea fără precedent (www.scribd.com/doc/63306803/Mass-Media-in-Educatie-Efecte-Pozitive-Si-Efecte-Negative, online 22.04.16).

Numeroase studii practice în legătură cu creşterea agresivităţii copiilor în urma jocurilor pe calculator şi a vizionării excesive a programelor de televiziune se alătură celor care se referă la efectele considerate profund dăunătoare asupra creierului uman, cele care implică mai mult decât aşa-zisa manipulare. Printre aceste efecte sunt enumerate deficienţele de învăţare, îndepărtarea de carte, „creşterea unei atitudini mentale pasive".

Astfel, prin canalele sale, MEDIA poate fi o „armă cu două tăişuri". Ca factor de progres, influenţa sa se reflectă în ridicarea calităţii şi standardelor culturale şi sociale ale vieţii. Ca mijloc de dominare şi manipulare, nu face decât să diminueze răspunsul publicului la marile provocări ale realităţii de zi cu zi.

În absenţa unei educaţii media ca sursă de autoeducare, fără o interpretare „obiectivă" a perceperii critice a media, aceste tehnologii nu vor face parte din potenţialul vieţii, ci din rutina acesteia. Pe scurt, mass-media poate avea un impact pozitiv sau negativ asupra individului, acest lucru depinzând de alegerea lui. Cu cât un om deţine mai mult control asupra informaţiei primite, cu atât impactul mass-mediei asupra acestuia este mai puţin negativ (www.bindiribli.ro/2013/11/22/mass-media-si-efectele-ei-asupra-societatii/, online, 20.04.2016).

Bibliografie

1. Albulescu, I. (2003). *Educaţia şi mass-media. Comunicare şi învăţare în societatea informaţională.* Cluj-Napoca: Editura Dacia.
2. Cerghit, I. (1972). *Mass-media şi educaţia tineretului şcolar.* Bucureşti: Educaţia Didactică Pedagogică.
3. Faure, E.(1974). *A învăţa să fii.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
4. Schwartz, B. (1976). *Educatia mâine*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
5. www.bindiribli.ro, [online, 20.04.2016]
6. www.scribd.com/doc, [online, 22.04.16]

OMUL, ÎNTRE RELIGIE ȘI ȘTIINȚĂ
MAN, BETWEEN RELIGION AND SCIENCE

Student ROXANA MELANIA CILICA
Universitatea din Craiova

Rezumat

Educația religioasă este primită în familie din primii ani de viață. În funcție de cât de mare este credința părinților în Dumnezeu, copilul își poate forma o educație creștină dar și propria personalitate. Educația creștină este dată copilului și în școală. Totuși, în școală copilul nu învață doar despre Dumnezeu, ci acesta învață și despre alte teorii referitoare la apariția vieții și a omului. Teoriile apariției vieții sunt foarte numeroase și controversate, iar unele total opuse concepțiilor religioase. Totuși, nimeni nu poate impune unei persoane o anumită concepție, deoarece omul, definit ca ființă rațională este capabil singur să aleagă care dintre teoriile primite se apropie mai mult de chemarea sa interioară. Astfel, atât știința cât și religia au rolul de a forma membri ai societății capabili de a transmite mai departe învățăturile primite.

Cuvinte cheie: *educație, viață, evoluție, creație, specie*

Abstract

Religious education is given to children in the family since the first years of life. Depending on how big the parents' belief in God the child can form a christian education and also their personality. Christian education is given the child also in school. However in school children not learning just about God, but this learn other theories about life and human apparition. The theories about life apparition are very numerous and controversial, and some are totaly opposing religious concepts.Yet nobody can impose a conception as a person, because the human defined as rational beings is able to choose which of the theories are accepted by his soul. Thus both science and religion designed to form members of society who are able to transmit the received informations.

Key words: *education, life, evolution, creation, species*

Încă dinaintea epocii creștine, s-au alcătuit teorii cu privire la apariția vieții pe pământ. Două dintre aceste concepții răsună cel mai mult în zilele noastre în rândul oamenilor. Dintre acestea, amintim: teoria lui Darwin, care susține originea animală a omului și cea creștină, despre crearea lumii din nimic de către Dumnezeu. Dacă această concepție din urmă pornește de la nobilul sentiment al iubirii, teoria lui Darwin pornește de la asemănarea între om și animale: „dacă lăsăm frâu liber presupunerilor noastre, atunci animalele – frații noștri întru durere, boală, moarte, suferință și foame, sclavii noștri în cea mai grea muncă, prietenii noștri în desfătări – ele toate, poate își trag originea dintr-un strămoș comun cu noi și noi cu toții am putea fi contopiți laolaltă" (Botnariuc, 1961, p. 314).

Pe această problemă se pune accent din ce în ce mai mult în zilele noastre, ceea ce provoacă o mare confuzie în gândirea tinerilor, care, în timpul școlarizării lor, le sunt expuse de către profesori ambele teorii, profesorii de specialitate susținându-și și argumentându-și teoria. Întrebarea de la care am pornit în realizarea lucrării de față, ca viitor cadru didactic, este cum am putea realiza o legătură și o continuitate între materia biologiei, care susține teoria evoluționismului și materia religiei ortodoxe, care susține teoria creaționistă, cuprinsă în cartea Facerii capitolul I, astfel încât să nu venim cu impunerea uneia dintre aceste concepții sau să producem confuzii în mintea copiilor, ci să le prezentăm aceste informaţii pe înţelesul lor.

Din acest punct de vedere, formarea tinerilor constă în însușirea de către aceștia a cât mai multor cunoștințe, în vederea realizării unei opinii proprii. Educația presupunând o creștere, ceea ce înseamnă o schimbare, „creștem din ceva ce suntem în ceva ce nu suntem și, totuși, continuăm să fim aceeași persoană" (Koulomzin, 2010, p. 50). Această creștere constă în sporirea capacităților de înțelegere, inteligență și simțire. Educația nu înseamnă o acceptare a unor idei pe care oamenii de cultură le-au avut, ci ea înseamnă formarea omului. De aceea, copiii și oamenii nu trebuie să înceteze niciodată a cerceta și a cunoaște, cu toții având liberul arbitru de a decide care este modul cel mai bun de viețuire. Petre Țuțea, vorbind despre importanța lui Dumnezeu și existența științei în viața omului, afirmă: „moartea devine relativă, ca o trecere, numai prin religie – iar știința, oricât de savantă, nu scoate omul decât aparent din regnul animal" (Holbea, Opriş, Opriş, Jambore, 2010, pp. 35-39).

Creaționism

În gândirea creștină, Dumnezeu a creat cerul, pământul, aerul, focul și apa, iar apoi pe celelalte din acestea: „Pe unele, cum este cerul, pământul, aerul, focul și apa, nu le-a făcut dintr-o materie preexistentă, pe altele cum sunt viețuitoarele, plantele, semințele le-a făcut din cele ce au fost create de el. Acestea s-au făcut la porunca Creatorului din pământ, apă, aer și foc" (Sfântul Ioan Damaschin, 2004, p. 41). Între cele create, omul ocupă cel mai important loc, fiindcă el este făcut după chipul și asemănarea lui Dumnezeu, din elemente văzute și nevăzute. Pe toate le-a făcut Dumnezeu cu cuvântul, că pe toate le-a socotit secundare, „numai facerea omului, opera veșnică, o socotește vrednică de mâinile sale" (Pasquet, 2003, p. 109). Prin cuvintele „Să facem om după chipul și asemănarea noastră" (Facere I, 26), Sfântul Ioan Gură de Aur spune că cel căruia I s-a adresat Dumnezeu este „Unul Născut Fiul lui Dumnezeu cel de o ființă cu Tatăl, prin care s-au adus toate să fie" (Sfântul Ioan Gură de Aur, 2003, p. 80).

Astfel, din actul creării, omul este alcătuit din două părți: una spirituală, reprezentată de suflet, iar alta materială, formată din trup. Acest lucru îl afirmă și Sfântul Ioan Damaschin: „trebuia să se facă o împreunare dintre cele două lumi, ca o dovadă a unei înțelepciuni mai mari și a bogăției față de firi, ca să fie un fel de unire între natura văzută și cea nevăzută”. Partea spirituală a omului reprezintă „o substanță vie, simplă, necorporală, prin natura sa, invizibilă ochilor trupești, nemuritoare, rațională, spirituală, fără formă” (Sfântul Ioan Damaschin, 1993, pp. 59-60), dată de Dumnezeu prin suflare: „a făcut pe om și a suflat în fața lui suflare de viață și s-a făcut omul ființă vie” (Facere II, 7).

Omul a fost creat pentru ca să stăpânească peste toata creația, căci el a fost făcut după „chipul lui Dumnezeu”. Sfântul Ioan, combătându-i pe cei ce atribuie lui Dumnezeu chipul ca formă, spune că este cu neputință acest lucru și explică această expresie, apelând la următoarele cuvinte din Facere „și să stăpânească peștii mării și păsările cerului și peste toate târâtoarele care se târăsc pe pământ” (Facere I, 27). Astfel, cuvântului *chip* îi dă sensul de *stăpânire a creației*, omul fiind creat ultimul, el fiind mai presus de toate. Omul a fost făcut ultimul: „După cum atunci când are să vină un împărat într-un oraș este nevoie să meargă înainte însoțitorii și toți ceilalți, ca să pregătească palatul împărătesc, și așa intră împăratul în palat, în același chip și acum.” (Brottier, 2003, p. 68). Dumnezeu, dorind să-l pună stăpân peste toate, i-a creat o frumoasă locuință, care este lumea.

De această gândire creștină, în epoca modernă, s-au apropiat unii oameni de cultură. Rene Descartes aprecia că omul trebuie definit din perspectiva dualității sale, trup și suflet, dar și a esenței sale, care este cugetarea. În schimb, empirismul lui David Hume consideră că, înainte de a fi ființă rațională, omul este ființă sensibilă. Blaise Pascal, însă, în filosofia sa despre om, și-a propus să caracterizeze natura omului din perspectiva antropologiei creștine. El zice că omul, fiind nimic în comparație cu infinitul, și tot prin comparație cu neantul, omul e o ființă de mijloc între nimic și tot. El este o ființă aparte, a cărei natură nu se lasă ușor dezvăluită și a cărei condiție este determinat de păcatul originar. Datorită acesteia, omul a ajuns să fie prins în mod tragic între setea și imposibilitatea de a-l cunoaște pe Dumnezeu, între căutarea continuă a fericirii și nefericirea lui, în condițiile unui război între rațiune și pasiuni.

Evoluționismul

Primele cunoștințe ale oamenilor despre natura vie înconjurătoare datează cu mult înaintea orânduirii sclavagiste. Încă din aceste timpuri, „științele biologice se dezvoltă sub imboldul necesităților practice impuse de problemele producției, în lupta dintre concepțiile materialiste și cele idealiste” (Botnariuc, 1961, p.12).

Mulți dintre acești filozofi, care erau materialiști și vedeau materia în permanentă mișcare, schimbare și transformare au întâmpinat probleme și au luptat în permanență împotriva idealismului religiei, precum și învățăturilor mitologice. Printre aceștia, îl putem menționa pe Anaximandru (610-546 I. Hr.), care explica apariția primelor animale prin acțiunea razelor soarelui asupra umezelii; primele animale, astfel, apărute au trăit în apă. Dintre acestea, unele au ieșit pe uscat, unde și-au schimbat atât felul de viață, cât și întreaga înfățișare, susținând, astfel, ideea lui Anaximandru că omul a apărut din pești.

Un alt raționalist, Heraclit, unul dintre cei mai mari filozofi materialiști, consideră lumea fiind materială și aflată în permanentă mișcare. Astfel, acesta afirmă: „...lumea este unică, ea nu a fost făcută de vreun zeu sau vreun om, ci a fost, este și va fi un foc veșnic viu, care se întețește după măsură și se stinge după măsură” (Botnariuc, 1961, p. 13). Cu aceeași idee a transformării permanente a lucrurilor, Heraclit spunea că: „aceluia care se scaldă îi curge întotdeauna altă apă” și de aceea „nu ne putem scălda de două ori în același râu...” (Botnariuc, 1961).

De asemenea, Empedocle (483-423 Î.Hr.) a considerat că, la baza creării lumii, stau 4 elemente: pământul, apa, cerul și focul, din amestecul cărora au luat naștere toate lucrurile din natură. Acesta tratează, prin teoria sa, atât concepția apariției vieții pe pământ, cât și dezvoltarea sa ulterioară. Astfel, viața a apărut și s-a dezvoltat în mod treptat, pământul fiind la început format din mâl și încălzit de focul intern, iar erupțiile produse din când în când făceau ca, din bucăți de nămol, să ia naștere diferite părți ale animalelor (cap, membre, ochi etc.). Cu ajutorul acestora, au apărut diferite organe, care s-au unit ulterior, dând diverse feluri de ființe ciudate, dintre care au supraviețuit doar cele care arătau mai armonios, supraviețuirea acestora ducând la dezvoltarea și la diferențierea sexelor, iar, în cele din urmă, la înmulțirea lor. Deși această teorie este explicată în mod naiv și simplist, reprezintă, totuși, o încercare de explicare a marilor probleme biologice, explicație care elimină orice intervenție a divinității și a forțelor supranaturale, comparativ cu concepția lui Immanuel Kant, care vorbește despre o evoluție a omului prin intermediul rațiunii.

După Kant, primul om nu avea capacitatea decât să stea și să umble, vorbi și chiar istorisi, adică putea gândi. Tot în această etapă a omului, filosoful spune că în om există „vocea lui Dumnezeu”, care îl ajuta să distingă cele bune de cele rele pentru hrana lui (Kant, 1943, p. 97). Kant consideră că omul a evoluat în patru etape: în primele două etape s-au stabilit simțurile. La început, au existat doar simțul mirosului,

înrudit cu cel al gustului, care îl ajutau să aleagă lucrurile cele bune de cele rele după miros și gust, pentru ca, mai târziu, să se dezvolte și cel al văzului, cu ajutorul căruia a putut să distingă hrana după aspect. Pe lângă instinctul de hrană, cel mai de seamă instinct este cel sexual, prin care fiecare specie își menține existența (Kant, 1943, p. 99). Odată cu dezvoltarea rațiunii, a ajuns și omul la cunoașterea acestuia care, în schimb, cu timpul, l-a dezvoltat, acesta deosebindu-se de cel animalic și ajungând la o dragoste ideală. După dezvoltarea acestor simțuri, în om s-a dezvoltat chibzuita cugetare. Prin această etapă a dezvoltării rațiunii, omul începe să conștientizeze truda tot mai sporită pe care o făcea pentru cele necesare vieții și începe să se gândească cu frică la moarte, fenomen inevitabil și la animale pe care, însă, nu le afectează. Din acest motiv, ei hotărăsc să renunțe la întrebuințarea rațiunii, pe care o consideră cauza tuturor relelor, singura mângâiere fiind aceea că vor trăi în urmașii lor, care ar putea trăi mai bine. Ultima etapă a dezvoltării sale este aceea în care omul realizează că este „cu totul deasupra legăturilor lui animalice", prin acest lucru înțelegând că el este scopul naturii, fiind cel ce trebuie să stăpânească. Acum, pentru prima dată, își face curaj de a zice oii „blana pe care o porți natura nu ți-a dat-o pentru tine, ci pentru mine" (Kant, 1943, p. 105). Din acest moment, omul nu se mai consideră pe aceeași treaptă cu animalul, ci subordonat lui, spre înfăptuirea intențiilor sale. Prin gândirea acestui filozof, se arată că știința a avut momente când s-a apropiat de învățătura creștină.

Pe lângă aceștia, au mai existat și alții precum: Filozoful Anaxagora, care considera că toate lucrurile sunt alcătuite din particule foarte mici, cu însușiri deosebite și invariabile pe care le-a numit „sămânța lucrurilor". El presupunea că, în funcție de predominarea anumitor particule, corpul capătă diferite calități. În concepția acestuia, nu era vorba de dezvoltare, precum susținea Heraclit, care vedea lumea ca pe o transformare dintr-un lucru în altul, ci acesta afirma că este doar o adăugare sau scădere din amestec a unor particule. De asemenea, putem vorbi și despre Leucip și Democrit, care sunt întemeietorii concepției atomiste din Antichitate, despre Aristotel, care a făcut primele cercetări ale embriologiei, anatomiei și zoologiei. Un timp s-a crezut, însă, că viața nu a fost decât pe pământ. Însă, acum cei care cercetează nu mai sunt așa siguri, știind că elementele primare, compușii organici și apa există din abundență în univers. Apariția unor organisme vii și apoi a viețuitoarelor pământului este rodul unei evoluții în decursul timpului. Se pare că primele organisme s-au format în urmă cu 3 miliarde de ani, fiind reprezentate de procariote. Apoi, au avut nevoie de mai mult de 2 miliarde de ani pentru a se crea organismele inferioare care dominau mările și oceanele (Maximilian, 1972, p. 5), fiind reprezentate de eucariote, care au provenit din strămoșii procarioți, existând două teorii de tip evoluționism: *Teoria originii autogene*, care presupune că eucariotele au apărut direct din procariote, în urma unor mutații genice și genomice ale genomului acestuia și *Teoria simbiotică,* ce presupunea că apariția eucariotelor este rezultatul simbiozelor succesive. După aceea, ca rezultat al acestor simbioze, locul eucariotelor a fost luat de pești, viața continuând să se restrângă în mări și oceane. Cu timpul, plantele și animalele au cucerit uscatul, astfel că, în cea mai apropiată perioadă, încep să apară mamiferele, târâtoarele, precum și maimuța, iar ultima eră fiind reprezentată de perioada care avea să vadă cea mai mare cucerire a evoluției, omul. Totuși, perioada despre care s-a vorbit cel mai mult și au existat cele mai multe demonstrații referitoare la evoluționism a fost perioada lui Charles Darwin (1809-1882) și a lui Lamarck, ale căror definiții privind evoluția au fost cele mai acceptate. Aceștia susțin că procesul reprezintă o succesiune de evenimente biologice irepetabile, prin care se generează noi informații biologice, implicând dezvoltarea și diferențierea organismelor preexistente de-a lungul timpului. Lamarck, prin teoria sa transformistă, neagă fixitatea speciilor și susține formarea speciilor noi printr-o continuă transformare a celor vechi, nereușind, însă, să aducă dovezi concludente despre ereditatea caracterelor dobândite.

În ceea ce privește apariția omului, foarte mult timp s-a crezut și au apărut tot felul de teorii care au afirmat că o maimuță s-a transformat în altă specie din ce în ce mai evoluată, a câștigat caractere care o separau din ce în ce mai mult de maimuță, mergând până la separarea maimuței de om. În urmă cu aproximativ jumătate de secol, Darwin publica „Originea speciilor", care stabilea bazele evoluționismului. Această teorie spunea că omul nu este altceva decât o simplă specie de animal, înrudită cu maimuțele. Această evoluție a omului a continuat de-a lungul timpului, însă, se spune că ultima etapă a evoluției umane în antropologia clasică, deși este o enigmă, a fost acum 35 de mii de ani, când a apărut aproape simultan ultimul inel din evoluția omului, Homo sapiens, omul care, prin înfățișarea sa, nu se deosebește cu nimic de omul actual. În procesul de umanizare, antropologii susțin că au acționat simultan mai mulți factori: genetici, anatomo-fiziologici, ecologici și sociali. Deși din punct de vedere științific se pot observa destule transformări, evoluția lui nu se oprește aici, fiindcă potențialitatea creierului uman nu este folosită decât în mică măsură și, pe această cale, șansele de evoluție viitoare ale omului sunt foarte mari.

În lunga istorie a vieții, asupra procesului evolutiv au avut o amprentă importantă o serie de elemente precum: evenimentele geologice majore, schimbări de climă, radiații și diverse influențe de mediu suferite de organisme în noile habitate, schimbări ale ecosistemelor, schimbarea poziției continentale, numeroase

extincții ce au avut loc în istoria vieții noastre. Acesta este un posibil răspuns la nelămuririle creştinilor de azi, la varietatea oamenilor din punct de vedere al aspectului fizic: din moment ce, cu toții ne tragem din aceeaşi strămoşi creați de Dumnezeu, Adam şi Eva: de ce unii sunt albi iar alții sunt negri?, de ce persoanele din China au ochii lunguieți iar europenii sau americanii nu?

Motorul care a pus în mişcare evoluția biologică îl constituie, însă, mutațiile, care reprezintă schimbări în structura ADN-ului. Un aspect important de menționat este faptul că mutațiile nu țin cont de ceea ce organismul are nevoie, deoarece acestea diferă datorită variației genetice, care este esențială pentru procesul de evoluție, aceasta oferind posibilitatea ca modificările să aibă loc în timp. Astfel, mutațiile pot fi benefice, neutre sau dăunătoare unui organism. De asemenea, trebuie menționat faptul că nu toate mutațiile sunt transmise generațiilor viitoare. Mutațiile diferă în funcție de celulele în care au loc. În celulele embrionare, mutația poate duce la apariția unor noi forme de viață, pe când, în celulele somatice, mutația duce la apariția unor forme maligne. Aducând în discuție apariția formelor maligne (canceriegene), ca urmare a mutațiilor, revin la ideea de la început a celor două concepte referitoare la creație privite din perspectivă biologică și din perspectivă teologică.

Astfel, contextul științei oferă teologiei un ajutor în abordarea uneia dintre cele mai profunde și dificile nelămuriri: „lupta problematică de a înțelege prezența bolii și a dezastrului într-o lume care se pretinde a fi creația unui Dumnezeu iubitor și atotputernic. Pe măsură ce știința înțelege tot mai multe despre procesele lumii, devine din ce în ce mai clar ca acestea sunt strâns împletite între ele. Ceea ce se întâmplă în natură nu poate fi rupt și descompus arbitrar în părți bune și părți rele, astfel încât un Creator binevoitor ar fi putut păstra binele și elimina imediat Răul" (Polkinghorne, 2010, p. 159).

Concluzii

Conform spuselor lui Blaise Pascal că *„dacă crezi nu pierzi nimic, însă dacă nu crezi poți pierde totul*", putem concluziona faptul că, într-o anumită măsură, cele două gândiri nu sunt contradictorii, prin faptul că, la baza fiecăreia, stă principiul creației. Deosebirea care stă însă între cele două este aceea că știința are o gândire logică, pe când teologia cuprinde tainele sale cu neputință a fi pătrunse cu mintea omenească, ci doar prin intermediul credinței. Cert este, însă, că atunci când în om apare principul vieții spirituale interioare, pretutindeni el se ridică deasupra forței fizice și a legii formale. Ideea de Dumnezeu dăruiește omului siguranța că nu este singur și că el are un scop pentru care luptă întreaga viață, nefiind ceva efemer. Așadar, cu cât credința omului în Dumnezeu este mai mare, cu atât ea nu va putea fi înlăturată de teoriile științifice.

Pe de altă parte, putem spune că știința nu numai că nu este în contradicție cu spiritualitatea, dar poate fi o poartă către aceasta, deoarece fiecare om este interesat de natura universului și a fenomenelor.

Astfel, predarea acestei teme în rândul elevilor nu trebuie să vină ca o contrazicere a informațiilor primite până în acel moment, ci ca o îmbogățire a propriei culturi, astfel încât aceştia, însușindu-şi informații din mai multe domenii, să poată fi liberi a-şi forma propria concepție despre lume, așa cum, de altfel, au făcut majoritatea filozofilor, raționaliştilor şi intelectualii lumii vechi, dintre care putem aminti pe Darwin, care a studiat atât teologia, cât și medicina, Aristotel și Kant.

Bibliografie

Izvoare

1. *** (2005). *Biblia sau Sfânta Scriptură*, tipărită sub îndrumarea şi purtarea de grijă a Prea Fericitului Părinte Teoctist, Patriarhul B.O.R. Bucureşti: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române.
2. Sfântul Ioan Damaschin. (1993). *Dogmatica.* Bucureşti: Editura Scripta.
3. Sf. Ioan Gură de Aur. (2003). *Omilii la facere,* volumul I. Bucureşti: Editura I.B.M.B.O.R.

Cărți de specialitate

1. Brottier, L .(2003). Sf. Ioan Hrisostom: o creație ordonată și oferită ca spectacol omului. Trad. din franceză Miruna Tataru-Cazaban. Bucureşti: Editura Anastasia.
2. Botnariuc, N. (1961). Din istoria biologiei generale. Bucureşti: Editura Ştiinţifică.
3. Holbea, G., Opriş, D., Opriş, M., Jambore, G. (2010). *Apostolat educațional*. Bucureşti: Editura Basilica a Patriarhiei Române.
4. Kant, I. (1943). *Ideea unei istorii universale. Ce este ,,Luminarea"? Inceputul istoriei omenirii spre pacea eternă.* Bucureşti: Editura: Casa Şcoalelor.
5. Koulomzin, S. (2006). *Biserica și copiii noștri*. Bucureşti: Editura Sophia.
6. Maximilian, C.(1972). *Evoluţia biologică a omului.* Bucureşti: Editura Politică.
7. Pasquet, C. (2003). *Creația în viziunea părinților sirieni*. Trad. din franceză de Miruna Tataru-Cazaban. Bucureşti: Editura Anastasia.
8. Polkinghorne, J. (2010). *Teologia în contextul științei.* Trad. de Smaranda Scriitoru. Bucureşti: Editura Curtea Veche.

PROBLEMATICA EDUCAȚIEI ADULȚILOR ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ (ANDRAGOGIA)
THE ISSUE OF ADULT EDUCATION IN CONTEMPORARY SOCIETY (ANDRAGOGY)

Student ANDREI-CONSTANTIN CIOCOTOIU-ZAMFIR
Facultatea de Litere, Universitatea din Craiova

Rezumat

În cadrul studiului, am reflectat asupra conceptului de andragogie, întrucât consider că acesta se află o strânsă legătură cu educaţia în familie, deoarece numeroşi adulţi trebuie să fie oricând pregătiţi, şi, în mod normal, sunt pregătiţi pentru a deveni, mai devreme sau mai târziu, părinţi. Andragogia este disciplina ştiinţifică care se ocupă cu educaţia adulţilor, a acelor persoane care au trecut de prima etapă a vieţii lor şi care urmează să desfăşoare alte activităţi tipice vârstei la care se află.

Ne confruntăm, în ziua de azi, cu adulţi ce manifestă o uşoară incompatibilitate cu viaţa de familie. Aşadar, în cadrul temei abordate vom puncta trei categorii întâlnite frecvent:

- adulţi refractari la ideea de nou, de libertate a copilului, mergând după o doctrină proprie, conducându-şi odrasla pe un drum drept, fără posibilităţi de orientare sau de cunoaştere a altor modalităţi de existenţă;

- adulţi dezinteresaţi, care cad în cealaltă extremă pierzând astfel din vedere slujba de părinte;

- adulţi al căror comportament şi aplicabilitate în cariera parentală se află într-o balanţă bine definită.

Putem observa că cele trei categorii precizate anterior au un caracter comun, acesta urmând să fie abordat pe larg în prezentarea concretă a lucrării de faţă.

Cuvinte cheie: *educaţie, om, existenţă, familie, andragogie*

Abstract

In this project I chose to reflect the concept of andragogy, because I consider that has a strong connection with education in familly and most of the adults must be prepared anytime, and, generally they are prepared to be parents sooner or later.

Andragogy is the science of teaching adults and persons who passed the first step of their life and are going to perform other activities tipicall to human intellect.

Nowadays, we face with adults who manifest a slight compatibility with familly life. Therefore, in this subject we will have three categories that we can meet frequently :

- Adults reflecting to "modern" ideas, giving freedom to children, following their own doctrine, leading their children to a straight way, without possibilities of orientation or knowledge about another ways to live.

- Disinterested adults, who will fall down to the other extremity losing their job to be a good parent.

- Adults with a good and balanced behavior as a parent.

We can see that these three categories have a common nature and it will be approached in detail in the presentation of this project.

Key words*: education, human, existence, familly, andragogy*

Educaţia s-a născut din nevoia intrinsecă a omului de a-şi perpetua valorile, de a le transmite de la înaintaşi către descendenţi. Etimologic vorbind, conceptul de *educaţie* provine din latinescul „*educo, -ere*", care reprezintă un spectru larg de ridicări, înălţări şi transformări ale unei fiinţe umane, ale unui individ, de-a lungul existenţei sale.

Am ales să dezbatem problematica conceptului de *andragogie*, punând, evident, accentul pe cercetarea educaţională a adulţilor, întrucât ne confruntăm zilnic cu un evantai larg de probleme, de la abateri comportamentale, până la diferenţe de mentalitate, ce apar tot mai mult între generaţii. În ultimele decenii, într-o societate a vitezei, a performanței și a competiției, învățarea continuă a devenit o necesitate, pentru a răspunde cât mai bine exigențelor tot mai ridicate atât pe plan profesional, cât și în viața privată.

Oare această problemă a fost introdusă ca urmare a problematicii secolului XXI? Sau îşi are origini în trecutul existenţial uman?

Ei bine, termenul de „andragogie" sau de educație/învățare a adulților nu este, însă, de dată recentă, fiind cunoscut încă de acum două secole. Acesta a fost introdus în mediile științifice în 1883 de Alexander Kapp, istoriograf german în domeniul pedagogiei, pentru a descrie elemente din teoria educațională a lui Platon și a fost dezvoltat într-o teorie a educației adulților de către pedagogul american Malcolm Knowles (Perta, 2013). Când vorbim despre educaţie, nu trebuie să ne referim strict la modalitatea de formare a unui individ în primii săi ani de viaţă, ci este demn să depăşim această barieră a conceptului umanistic şi să privim într-un aspect general ierarhia îndrumării tuturor persoanelor capabile psihic de a învăţa de la o vârstă fragedă până la sfârşitul vieţii lor.

Studiul de faţă nu îşi propune să delimiteze cele două sfere ale societăţii (copii-adulţi), ci să pună un accent mai puternic pe acei oameni care au obligaţia de a forma noi indivizi descendenţi în clădirea unei civilizaţii, acei subiecţi ce întâmpină dificultăţi de împărtăşire a experienţelor sau care nu deţin capacitatea şi materialul necesar construirii unei noi generaţii.

O definiție cuprinzătoare a educației adulților a fost formulată în cadrul Declarației de la Hamburg cu privire la educația adulților: „Educația adulților include totalitatea proceselor în dezvoltare ale învățării formale și de altă natură, cu ajutorul cărora adulții, în spiritul societății în care trăiesc, își dezvoltă

capacitățile, își îmbogățesc cunoștințele și își perfecționează calificarea tehnică și profesională sau le aplică în alt mod pentru folos personal și social" (1997, pp. 28-30).

Identificăm în cadrul definiţiei, date acum aproximativ 20 de ani, trei cuvinte cheie ale andragogiei, şi anume: *dezvoltare*, *îmbogăţire* şi *perfecţionare*. Analizând conceptele precizate anterior, putem afirma că se poate ajunge la perfecţionare numai şi numai prin îmbogăţirea unor capacităţi, care sunt, la rândul lor, într-un stadiu de dezvoltare. Prin urmare, este imposibil să atingi apogeul atâta timp cât nu ai o bază asupra căreia să deţii un control absolut. Credeţi că acest concept ideologic se poate aplica şi în viaţa de zi cu zi? Putem lua un exemplu minimal pentru a demonstra atât teoria dată în cadrul declaraţiei de la Hamburg din 1997, cât şi interpretarea acesteia, desprinsă de către noi. Aşadar, când o persoană adultă doreşte să-şi împărtăşească propriile experienţe faţă de cineva aflat în ciclul inferior (faţă de un copil), subiectul nu poate da informaţii clare asupra domeniului în care este solicitat, atâta timp cât el însuşi nu este sigur pe capacităţile sale de reproducere a informaţiilor către obiect. În cazul în care o va face, informaţia va ajunge fie într-un mod sacadat, fie eronat. Mai exact, reflectând asupra cercetărilor literare şi ştiinţifice din limba română, este imperios necesar să nu practicăm „teoria formelor fără fond".

Revenim strict asupra problemei de cercetare a adulţilor şi identificăm câteva metode eronat practicate de aceştia în cadrul evoluţiei fizice, dar şi intelectuale:

a) Împrumuturile – în interiorul acestei categorii, se identifică o sferă a persoanelor care găsesc ca soluţie de rezolvare a unor probleme, de cele mai multe ori minore, împrumuturi de comportament de la alte persoane aflate sau nu în aceeaşi cauză. Pentru ameliorarea unor astfel de probleme, evidenţiate de caracterul de bildungsroman al vieţii, individul uman trebuie să acţioneze de la sine şi după propria abilitate, întrucât imitarea comportamentului altei persoane poate cauza un feedback negativ din partea publicului existent. Este util să împrumutăm idei, concepte, atitudini, însă acestea trebuie să fie pliate după capacitatea noastră de abordare a temperamentului şi, implicit, să reprezinte doar un punct de plecare în dezvoltarea propriilor aptitudini.
b) Irascibilitatea – cel de-al doilea deficient întâlnit poate fi văzut ca o subcategorie a împrumuturilor, întrucât, de cele mai multe ori, nervozitatea faţă de alte persoane nu este nimic altceva decât o moştenire a altor comportamente din familie sau din mediul social în care persoana respectivă a crescut.
c) Depresia – din păcate, tot mai mulţi adulţi se confruntă cu această problemă a secolului XXI, ea apărând ca urmare a repetatelor încercări de reuşită, care de fiecare dată s-au încheiat cu un eşec. Gradul de dificultate al eşecului/depresiei este cu atât mai voluminos, cu cât aşteptările sunt mai mari.

Pentru evitarea acestor trei probleme majore ale vieţii de adult, putem deduce următoarele ipoteze: Rezolvarea unor probleme într-un mod relativ irascibil şi după metodele de aplicare a altor persoane (care după spusele lor au reuşit) conduce, de cele mai multe ori, la un eşec. Cu cât multitudinea eşecurilor este mai mare în viaţă, cu atât se deschide calea spre o ireversibilă depresie. Prin urmare, succesul de sine poate fi atins doar prin aplicarea unor metode proprii, ce au în componenţa lor calmitate, percepere a societăţii şi a propriei vieţi într-un mod cât mai pasiv, transformare a necazurilor existente într-o modalitate de învăţare şi, nu în ultimul rând, dorinţă de afirmare cu orice preţ.

Potrivit studiului lui Malcolm Knowles, „Andragogy, History, meaning, context, function" (1880), termenul de „andragogie" a fost utilizat în diferite timpuri şi ţări, având înţelesuri variate. În zilele de astăzi, putem identifica trei interpretări principale:

1. În multe ţări, andragogia se subînţelege ca fiind un concept de creştere, de şcolarizare, de învăţare a adulţilor. Mai exact, se afirmă în cadrul studiului lui Malcolm Knowles, că andragogia este un amestec de ştiinţă, teorie şi practică, exersate de-a lungul vieţii unui individ.
2. În mod particular, în Statele Unite ale Americii, acest subiect al cercetării noastre era interpretat ca o teorie profundă a conceptului umanistic, descriind profesorii ca subiecţi necesari în predarea acestei ideologii către persoanele ce solicitau ajutorul. La un moment dat, s-a ajuns la crearea unor şcoli în care principalul obiect de studiu era andragogia.
3. Andragogia este o practică de învăţare a adulţilor ce se confruntă cu problemele societăţii contemporane, o valoare dezirabilă, o metodă specifică de învăţare şi, totodată, de transmitere a cunoştinţelor adult-copil, către reflecţii şi discipline academice. De cele mai multe ori, andragogia poate fi interpretată ca ştiinţa ce oferă posibilitatea de dezvoltare a cunoştinţelor dobândite în timpul ciclurilor gimnazial, pre-universitar, universitar şi post-universitar.

Aşadar, putem conchide că andragogia este ştiinţa care are drept obiectiv învăţarea teoriei prin practică şi îmbinarea acestora într-un mod concomitent.

Având în vedere că, încă de acum două secole, s-a creat o adevărată ştiinţă privind educaţia adulţilor, şi, după cum prezintă Marian Dumitrache într-un articol intitulat „Dezvoltare personală” (2013, p. 2), în cele ce urmează vom enunţa principiile acestei ramuri pedagogice:

a) Adulţii sunt autonomi şi autodirectivi, acţionează independent, iar profesorul facilitează instruirea;
b) Adulţii au o vastă experienţă de viaţă, acumulată de-a lungul anilor, care trebuie exploatată;
c) Adulţii au o motivaţie intrinsecă şi sunt orientaţi spre un scop bine definit;
d) Adulţii sunt selectivi şi atenţi la relevanţa cunoştinţelor;
e) Adulţii sunt foarte responsabili, au un grad mai înalt de conştiinciozitate (excepţie făcând cele trei metode eronate practicate de aceştia în cadrul evoluţiei fizice, dar şi intelectuale ale acestora, dezbătute pe larg anterior);
f) Adulţii au un respect profund pentru profesori, dar, la rândul lor, simt necesitatea de a fi respectaţi de aceştia;
g) Adulţii tind spre o orientare educaţională centrată pe viaţă, sarcini sau probleme.

Analizând toate caracteristicile acestui domeniu ştiinţific, suntem capabili să desprindem ideea potrivit căreia andragogia are o strânsă legătură cu viaţa de familie. În cadrul articolului de faţă, se poate observa că am recurs la utilizarea generală a trei ramuri de problematici, întâlnite din punct de vedere al andragogiei, cât şi a problematicii vieţii de familie, reflectată prin aceasta. Astfel:

- adulţii refractari la ideea de nou, de libertate a copilului, ce merg după o doctrină proprie, conducându-şi odrasla pe un drum drept, fără posibilităţi de orientare sau de cunoaştere a altor modalităţi de existenţă sunt persoanele care vor cunoaşte eşecul în viaţa parentală de cele mai multe ori, întrucât, pe lângă faptul că adoptă un stil irascibil de creştere al minorului, ei doresc totodată să fie şi un exemplu pentru alţi părinţi, considerând că modul în care ei aplică „buna creştere” este unul demn de urmat;

- adulţii dezinteresaţi, care cad în cealaltă extremă, pierzând, astfel, din vedere slujba de părinte: se caracterizează ca fiind persoanele cu o gândire adolescentină, ce consideră că apariţia unui copil nu este o responsabilitate destul de mare şi îşi doresc să-şi continue „tinereţea”, lăsând slujba de părinte la un nivel inferior;

- nu este demn de mirare că întâlnim şi o a treia categorie, care considerăm că a avut de învăţat din greşelile antecedenţilor, fiind vorba despre adulţii al căror comportament şi aplicabilitate în cariera parentală se află într-o balanţă bine definită, neregăsindu-se la niciuna dintre extremele ilustrate mai sus.

Credeţi că echilibrul în viaţa de zi cu zi sau în viaţa parentală este deosebit de necesar?; În care dintre cele trei categorii vă regăsiţi?; Simţiţi nevoia unei schimbări?

Am integrat aceste retorisme deoarece tot mai des suntem martorii unui dezechilibru social. Fiecare părinte ar trebui să cunoască multitudinea de comportamente pe care ar trebui să le adopte în preajma copiilor lor, şi, totodată, situaţiile în care acestea sunt evidenţiate, precum şi o distribuire adecvată cauză-efect. Sfera tulburărilor comportamentale parentale este destul de largă, acoperind probleme precum neînţelegere, îngrădire, presiune asupra capacităţilor fizice dar şi intelectuale, cea mai gravă dintre acestea fiind violenţa.

Considerăm că violenţa se poate realiza atât din punct de vedere fizic, dar, mai ales, verbal. Un copil emotiv va percepe orice argument adus într-un mod nepotrivit ca fiind o jignire asupra propriilor abilităţi. Această incapacitate de educare are trei repercusiuni: adoptarea acestui tip de comportament pe care îl va revărsa ulterior faţă de alte persoane, deprinderea unor sechele ce vor conduce mai devreme sau mai târziu la eşecul copilului în viaţă, şi o a treia categorie, întâlnită mai rar, dar care este cea mai bună metodă de salvare sau de vindecare a primelor două, perceperea comportamentului agresiv din partea părinţilor ca o modalitate nepotrivită de educare şi conştientizarea gravităţii transmiterii unui astfel de comportament.

Este evident că orice părinte doreşte să-şi ocrotească odrasla, însă modalitatea prin care acest lucru se realizează trebuie aleasă cu multă grijă, deoarece, după cum am mai spus, îngrădirea şi persecuţia mentală duc fără nicio ezitare la distrugerea fizică şi intelectuală a persoanei faţă de care s-a exercitat acest tip de comportament. În ceea ce priveşte axiologia exemplelor, această subcategorie a studiului nostru se poate detalia în felul următor: metoda potrivit căreia copilul trebuie „să ştie” cât mai multă informaţie este destul de eronată, de vreme ce aceasta nu este însoţită de termenul „să ştie să facă”, întrucât „a cunoaşte” nu este similar cu „a face acel lucru să devină posibil”. Mai mult, sintagmele „nu te duci”, „nu ştii”, „nu trebuie să...” neînsoţite de calmitatea unui argument şi mai ales de o înlocuire a doleanţei învăţăcelului nu vor conduce decât la izolarea faţă de lumea din jurul său.

Pentru înţelegerea utilizării tuturor conceptelor în această ultimă categorie, luăm ca exemplu următoarele situaţii:

- Dorinţa copilului de a pleca într-o excursie, la munte, alături de colegii săi. Cele mai multe răspunsuri primite din partea părinţilor sunt: nu te duci/nu ai ce căuta acolo; vei pierde timpul dacă faci asta;

ce copil ai mai văzut tu că se duce (acest ultim exemplu primit ca răspuns din partea părinţilor stârneşte o tentă de umor, deoarece se înţelege de la sine că jumătate, sau dacă nu, toţi prietenii/colegii copilului vor face asta) neînsoţite de o explicaţie detaliată pe seama înţelegerii minorului va avea un efect negativ. Copilul va şti tot timpul că nu are voie să plece într-un colectiv, iar când viaţa îl va obliga să facă asta, el va manifesta o teribilă teamă asupra experienţei;

- Reproşul părinţilor cu privire la aptitudinile pe care copilul respectiv nu le are şi nu le poate dobândi;
- Indiferenţa asupra greutăţilor întâmpinate de copil, ne ţinând cont că este minor sau major.

Aşadar, concluzionăm că educaţia este multitudinea de calităţi dobândite de-a lungul formării unei persoane sau a unei mentalităţi, având drept scop atingerea unui nivel general de cunoştinţe, acest lucru fiind posibil prin neadoptarea unui model de instruire precum reproşul, indiferenţa, satira, deoarece acestea pot avea repercusiuni grave asupra educatului.

În concluzie, după cele menţionate anterior, andragogie – educaţie - educaţia în familie - referinţe – ideologii, putem afirma că andragogia are o strânsă legătură cu educaţia parentală? Rămânem la ideea ce oglindeşte comportamentul eronat pe care mulţi adulţi sau părinţi îl adoptă tot mai des? Teoriile menţionate în cadrul studiului nostru sunt suficiente pentru îndreptarea gravităţii acestor lucruri? Sau... sunt oare începuturi ale altor teorii? Considerăm că varianta a doua este mai apropiată de adevăr!

Bibliografie

1. Bruce, A. J. *Appreciative Andragogy; Talking the Distance Out of Distance Learning* http://booklaunch.io/drbrucej/appreciateandragogy, accesat la 17.04.2016.
2. Dumitrache, M. (2013) *Dezvoltare personală*, disponibil online la http://macro-training.ro/author/marian/page/20, accesat la 17.04.2016.
3. Durac. L. (2006). *Educaţia adulţilor: caracteristici, oportunităţi, atitudini, perspective legislative* la Conferinţa Internaţională Legislaţie şi context în educaţia adulţilor, organizată de Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei şi Centrul Regional de Educaţie a Adulţilor, desfăşurată la Universitatea „Al I. Cuza" Iaşi, 7-10 septembrie 2006: http://iec.psih.uaic.ro/ciea/file/2006/38.pdf, online, 14.04.2016.
4. Knowles S. M. *Andragogy, History, meaning, context, function:* http://www.andragogy.net/, accesat în 18.04.2016.
5. Perta, E. (2013). *Andragogia sau învăţarea adulţilor*, https://elenaperta.wordpress.com/2013/01/20/studiu-andragogia-sau-invatarea-adultilor/, accesat în 18.04.2016.

Alte site-uri

http://www.cie.roedu.ro/index_htm_files/2a.%20Psihopedagogia%20adultilor%20lb%20romana.pdf.
http://iec.psih.uaic.ro/file/MEA.pdf.
https://www.scribd.com/doc/238857660/A-the-Modern-Practice-of-Adult-Education.
http://www.asociatiacatharsis.ro/lag@/module/articole_certificare_acreditate/uploads/files/Curs%20Formator%20ianuarie%202015%20Extras(1).pdf.
http://tinread.usarb.md:8888/tinread/fulltext/socoliuc/andragogie.pdf.
http://www.instruireru.ro/20%20desfasurare/20.2%20ToT/03%20Modul%20Formare%20de%20Formatori%20-%20Suport%20de%20curs.pd.

PREDICA DIN AREOPAG A SFÂNTULUI APOSTOL PAVEL, CA PARADIGMĂ A EDUCAȚIEI GRADATE
THE PREACH FROM AREOPAGUS OF THE SAINT APOSTLE PAUL AS PARADIGM TO GRADUAL EDUCATION

Student IONUȚ-DANIEL CIUNGU
Facultatea de Teologie Ortodoxă, Universitatea din Craiova
Coordonator Pr. Lect. dr. Ion Sorin Bora

Rezumat

Obiectivul esenţial al educaţiei religioase este de a face din orice om un membru al Împărăţiei lui Dumnezeu, pentru că fiecare creştin are datoria ca prin viaţa lui să facă vie Împărăţia lui Dumnezeu în lume, demonstrând astfel necesitatea ei pentru sufletul omenesc şi pentru buna rânduială a societăţii din care face parte. Idealul pedagogiei creştine se îndreaptă către educaţia deplină a formării facultăţilor sufleteşti şi a tuturor laolaltă, armonizându-le într-o unitate sufletească, după idealul oferit de Pedagogul supreme, Mântuitorul nostru Iisus Hristos. Sfântului Apostol Pavel este prin excelenţă cel care ne călăuzeşte spre atingerea acestui ideal, pedagogia sa fiind una foarte atrăgătoare, care se bazează pe iubire şi aceasta se vede foarte uşor din faptul că ucenicii îl înconjurau precum albinele stupul. Apostolul Neamurilor plin de harul lui Dumnezeu, a ştiut mereu să ne educe ca nimeni altul, folosindu-se de tact şi înţelepciune, niciodată dezminţite şi dezvăluind intotdeauna perspectiva lucrului sfânt. În predica Apostolului întâlnim multe elemente şi principii pedagogice comune cu cele din ziua de astăzi, ce denotă actualitatea şi veşnicia scrierilor Sfintei Scripturi. Unul dintre elementele pedagogice comune despre care mi-am propus să vorbesc în cele ce urmează, este educaţia gradată.

Cuvinte cheie: *Areopag, educaţie, gradată, principiu, Sfântul Apostol Pavel*

Abstract

The main objective of religious education is that any people becomes a member of God s empire, because every christian has the duty that in his life, he will make known the God s empire in the wide world, demonstrating the necessity of it for the human soul and for the good order of the society in which he belongs to. The ideal of Christian pedagogy heads towards to full training education faculties of the soul and all together, harmonizing them into one soul unity, after the ideal offered by our supreme pedagogue Jesus Christ. The Saint Apostle Paul is by excellence the one who leads us to achieve this ideal, his pedagogy is very appealing, which is based on love and this is very easy to see because the disciples were surrounding him like the bees surround the hive. The nation Apostle full of God s grace has known always to educate us like nobody else, using the tact and wisdom, never denied us and always revealing the perspective of the holy word. In the nation preach Apostle we meet many commons pedagogy elements and principles like ones we have today, which denote the actuality and eternity of the writings in the Saint Scripture. One of the commons pedagogy elements which I have proposed to talk about in the following is gradual education.

Key words: *Areopagus, gradual education, principle, The Saint Apostle Paul.*

Predica ținută în Areopag de către Sfântul Apostol Pavel ne este relatată pe scurt de Sfântul Evanghelist Luca în cartea Faptele Apostolilor (17, 16-34). Chiar dacă în Sfânta Scriptură acestă pericopă este sub forma unui simplu rezumat, ea a fost privită întotdeauna și pretutindeni ca o capodoperă. Ideile dominante ale Apostolului Neamurilor sunt aici admirabil condensate, însă expuse cu o elocință și o delicatețe cu totul deosebite, ceea ce dezvăluie o mare putere de observație și o cunoaștere fină a caracterului atenienilor, lucru extraordinar la un străin care pășea pentru prima dată în acest oraș (Stamatoiu, 2002, p. 62). În timpul Apostolului Neamurilor, Atena era un oraș foarte puternic, care avea statutul de oraș liber. Încă păstra foarte multe din splendorile antichității, iar alături de Alexandria era socotit capitala intelectualității. Orașul era împodobit cu cele mai însemnate monumente, temple și statui, adevărate capodopere ale omenirii (Băjău, 1999, p. 51). Sfântul Pavel ajunge la Atena în vara anului 50, la 20 de ani după Moartea și Învierea Mântuitorului, continuându-și activitatea misionară începută în Macedonia, după ce întemeiase în Filipi, Tesalonic și Bereea primele comunități creștine de pe teritoriul Europei. Sosind la Atena, Sfântul Apostol indignat s-a umplut de amărăciune și durere văzând atâtea statui și temple ridicate în cinstea falselor zeități; numărul impresionant al statuilor de aici întrecea orice imaginație.

Apostolul Neamurilor își începe activitatea misionară în Atena, ca și în celelalte orașe încreștinate de până acum, propovăduind dreapta credință în sinagoga iudaică și în piața pulică (agora). Auditoriul Sfântului nu era format numai din iudei și credincioși, ci în jurul lui se adunau de față și unii filosofi epicurei și stoici (v 18). Reacția provocată de propovăduirea în mijlocul atenienilor era împărțită datorită formării lor religioase. O parte dintre ei erau nedumeriți sau uimiți de învățătura vestită lor pentru că le era necunoscută, străină și în contradicție cu ceea ce ei credeau și îl numesc pe Apostolul Pavel „semănător de cuvinte". O altă parte de ascultători, mai interesați de predica lui, îl plasează pe acesta în rândul celor care vesteau dumnezei străini (Băjău, 1999, p. 53). Este evident că auditoriul Apostolului provenea din pături sociale diferite. Se pare că cei mai instruiți și cei însetați de cunoaștere nu se mulțumeau doar cu predica publică și îl iau cu ei pe Sfântul Pavel în Areopag pentru a ridica discuția la un nivel superior și pentru a se delecta ascultând ceva nou**,** aceasta fiind o caracteristică a atenienilor. Aeropagul, „Colina lui Ares", aflată la NV de Acropola Atenei, indică locul unde sfatul orașului îi judeca pe marii criminali (Preda, 2007, p. 80). Credem că Apostolul Neamurilor nu a fost adus aici pentru judecată, ci doar pentru dialog. Areopagul ca loc al desfășurării dialogului este ales pentru liniștea interioară și pentru a selecta auditoriul, având acces doar elita societății ateniene și filosofii celor două școli cunoscute: epicuriană și stoică.

În expunerea cuvântării, distingem un scurt exordiu (versetele 22-23), apoi corpul discursului care se compune din trei părți: un mic tratat despre Dumnezeu (versetele 24-25); un mic tratat de antropologie (versetele 26-29); și un mic tratat hristologic (versetele 30-31); (Stamatoiu, 2002, p. 63), toate mustind de metode și procedee pedagogice comune cu cele din zilele noastre.

Sfântul Apostol Pavel urma întotdeauna linia unui plan precis, binedefinit, ce avea ca scop câștigarea ascultătorilor pentru Domnul Hristos. În această cuvântare, Apostolul dă dovadă de o urmare întru totul a Mântuitorului, pentru că după modelul Lui și Sfântul Pavel își desfășoară activitatea pedagogic-misionară. Domnul și Mântuitorul nostru Iisus Hristos utiliza mereu principiul psihologic, cunoscând ca Dumnezeu sufletul omenesc, El și-a adaptat permanent mesajul la mentalitatea, cunoștințele și preocupările celor cărora le vorbea. Dialoga mereu în moduri diferite: simplu cu cei simpli; superior cu Nicodim cel erudit; autoritar cu Petru cel impulsiv, dar plin de tandrețe cu Zaheu vameșul cel smerit (Gordon, 2004, p. 119). În cuvântarea din Areopag, utilizând principiul psihologic, chiar de la început, Pavel câștigă bunăvoința și interesul ascultătorilor, printr-o manieră ingenioasă de a le prezenta credința lor și de a le aprecia și lăuda evlavia. Apostolul îi lăuda în tot ceea ce pot fi lăudați, cunoscând foarte bine cât de mult iubeau atenienii preamărirea. Deși străin de neam și de credință, Apostolul se apropie de inimile ascultătorilor săi folosind cu mare tact și înțelepciune cuvintele: „Bărbați atenieni, în toate vă văd că sunteți evlavioși. Căci străbătând cetatea voastră și privind locurile voastre de închinare, am aflat și un altar pe care era scris: Dumnezeul necunoscut. Deci pe cel pe care voi, necunoscându-L, îl cinstiți, pe acesta îl vestesc eu vouă" (Faptele Apostolilor 17, 22-23).

Introducerea face în modul cel mai firesc și original legătura cu tratarea, amintindu-se și tema cuvântării. Din punct de vedere pedagogic, această introducere rămâne un model clasic pentru orice orator, mai ales în acele cazuri în care el se prezintă în fața unui auditoriu mai puțin cunoscut, fiindu-i impusă de la început o justificare sau o motivație a prezenței sale și a necesității cuvântului ce urmează să-l rostească (Băjău, 1999, p. 55).

În Atena, însă, în acea perioadă, introducerea unor divinități noi de către cineva, însemna asumarea unui risc foarte mare, căci tulburând cetatea, respectivul se făcea vinovat de impietate, pentru care trebuia să dea socoteală, chiar să fie anchetat și pedepsit, cum se petrecuse cu mulți filosofi și oratori din oraș. Cunoscând aceste riscuri, Sfântul Apostol Pavel a fost luminat de Sfântul Duh, ca vorbind despre acest Dumnezeu necunoscut, cinstit de atenieni, să scape nevătămat și în același timp să propovăduiască dreapta credință. În ceea ce privește existența altarului Dumnezeului necunoscut, se crede că atenienii l-au ridicat pentru a câștiga bunăvoința divinităților anonime sau a unor dumnezei necunoscuți. Sfântul Ioan Gură de Aur este cel care ne explică cel mai bine modul în care au luat ființă dumnezeii necunoscuți: „întrucât, în cursul vremurilor, atenienii au primit mulți zei și din afara granițelor lor, cum ar fi templul Atenei pe Pan, și pe alții din alte părți, temându-se ca nu cumva să mai existe alt zeu, necunoscut deloc de ei până atunci, adorat însă în altă parte, pentru mai multă siguranță, așa zicând, i-au ridicat și lui un altar. Și pentru că zeul nu era cunoscut, au scris: Dumnezeului necunoscut" (Moisescu, 2002, p. 205).

Faptul că Sfântul Apostol Pavel face referire la Dumnezeul necunoscut, nu trebuie înțeles că el identifică acest dumnezeu al atenienilor cu adevăratul Dumnezeu pe care îl propovăduiește. De fapt, Apostolul Neamurilor vrea să anunțe atenienilor ceea ce ei în ignoranța lor păgână, adoră fără să cunoască: adică unicul Dumnezeu, Care este un Dumnezeu ascuns, conform Isaia 45, 5 sau 45, 15 (Preda, 2007, p. 84).

Sfântul Apostol, pentru a-și îndeplini scopul său misionar în Areopag, pune în practică educația gradată sau etapizată, folosind cu mare tact principiul psihologic, ce constă în introducerea progresivă a ascultătorilor în tema predicii și prezentarea învățăturilor într-o ordine firească, ascendentă. Se știe deja că trecerea la structuri cognitive superioare se face sub impulsul exersării și învățării. Realul este asimilat prin intermediul structurilor de cunoaștere deja existente care, la rândul lor, suportă o acomodare permanentă în raport cu datele noi, interiorizate de auditoriu (Cucoș, 2006, p. 353). În această privință, Apostolul Neamurilor trage numai idee din inscripția altarului, precum că atenienii recunoșteau că există în afara dumnezeilor adorați și un Dumnezeu pe care nu-L cunoșteau, dar pe care totuși îl adorau. Sfântul vine doar să vestească această existență Divină, pe care ei deși o adorau, nu o cunoșteau în realitate. El se fixează pe poziția de a vesti ceea ce ei nu pot să cunoască, venindu-le în ajutor în cunoașterea Dumnezeului necunoscut, dar care nu le era total străin din moment ce îi ridicaseră un altar. În acest caz, Cuvântarea nu viza doar un număr restrâns de câțiva inițiați, fie ei chiar filosofi, ci pe toți atenienii care pluteau pe valurile frământate ale incertitudinii religioase. Învățarea se face astfel în zona celei mai apropiate dezvoltări, Sfântul Apostol oferind maximul din ceea ce atenienii puteau să asimileze în acel moment, dar care să le permită dezvoltarea religioasă în perspectivă.

Educația gradată presupune și predarea învățăturilor după gradul lor de dificultate și nivelul de complexitate. Aici, Sfântul Pvel pune în practică principiul intuiției, el se folosește permanent de exemple

vii, de la care trece mai departe la un nivel superior, necunoscut, pentru că adevărata cunoaştere se fundamentează pe sensibilitate și gândire. Cu cât este vorba de lucruri mai abstracte, cu atât este mai necesară utilizarea intuiției. Adevărurile de credință transmise atenienilor sunt sensibile (Şebu şi Opriş, 2002, p. 52), pentru a fi înțelese Sfântul Apostol Pavel le vorbește mai întâi de ceva familiar, cunoscut, oferindu-le pentru început câteva liane, de care numai dacă se vor prinde pot să ajungă la cunoașterea desăvârșită.

Continuând să dovedească atenienilor că învățătura propovăduită, deși nouă, nu le era cu totul străină, nici necunoscută, Sfântul Pavel reproduce un text din literatura grecească, el știind că poeții aveau o mare autoritate în fața grecilor. Atenienii nu puteau fi decât flatați auzind cum un străin citează din poeții lor. Fără îndoială ne aflăm în fața marelui misionar al neamurilor care face tot ce îi stă în putință spre a-i convinge pe atenieni de propovăduirea adevărului, utilizând cu mare tact pedagogic metoda învățării gradate, plecând de la Dumnezeul necunoscut și întărind-o cu mărturia unora dintre poeții greci: „Din neamul Lui suntem și noi" (versetul 28, citat identificat la Aratus, scriitor cilician din veacul al III-lea î.d. Hristos și la Cleantes, filosof grec).

Cunoașterea adevăratului Dumnezeu este la îndemână pentru greci, mai ales pentru faptul că ei au posibilitatea de a urma filosofilor stoici, care refuzau idolatria și se străduiau să-L caute pe adevăratul Dumnezeu, din neamul Căruia sunt și care este intim legat și prezent în om, după cum afirmă și unii dintre poeții lor (Preda, 2007, p. 86).

Fără îndoială că atenienii l-au ascultat cu interes, înțelegând că cele propovăduite îi privesc pe ei, chiar dacă se vorbea la modul general. Dar cum ținta propovăduirii era Domnul Iisus, Sfântul Apostol Pavel nu putea să se rezume numai asupra aspectelor practice. De aceea el continuă arătându-le că Dumnezeu a rânduit o zi în care o să judece lumea întru dreptate „prin Bărbatul pe care L-a rânduit, dăruind tuturor încredințare, prin învierea lui din morți" (versetul 31). După această afirmație discursul este întrerupt printr-o ironie „despre asta te vom asculta și altădată" (versetul 32). În continuare aflăm că doar câțiva s-au botezat, dintre care sunt amintiți: Dionisie Areopagitul după tradiție viitorul episcop al Atenei și femeia Damaris. Aceste întâmplări denotă faptul că Atena nu era încă coaptă pentru primirea Evangheliei. Apostolul putea să meargă spre alte tărâmuri, mai promițătoare de secerişi duhovnicesc, ceea ce a și făcut îndreptându-se spre Corint.

Acestă capodoperă oratorică nu este singura paradigmă a educației gradate din Sfânta Scriptură. Însuși Mântuitorul nostru Iisus Hristos, învăța mai întâi cele ușor de reținut, evidențiind ceea ce este esențial de urmat: „Căutați mai întâi Împărăția cerurilor și dreptatea Lui, și toate celelalte vi se vor adăuga vouă" (Matei 6, 33); Sfântul Apostol Pavel, respectând același principiu psihologic, le scrie corintenilor: „Și eu, fraților, n-am putut să vă vorbesc ca unor oameni duhovnicești, ci ca unora trupești, ca unor prunci în Hristos. Cu lapte v-am hrănit, nu cu bucate tari, căci încă nu puteați mânca, și încă nici acum nu puteți..."(I Corinteni 3, 1-2) (Gordon, 2004, p.119).

Metoda educației gradate a fost folosită și de Sfinții Părinți: Sfântul Ioan Gură de Aur spune că el nu voiește să încline dintr-o dată paharul învățăturii, ci să îl împartă pe mai multe zile. Învățătura nu trebuie prezentată în întregime, pentru că simnțurile noastre au măsuri peste care nu se poate trece, catehumenii să fie asemenea copiilor care încep să recunoască literele una câte una.(Sfântul Ioan Gură de Aur, 1994, pp. 142-143); Sfântul Grigore de Nisa compară această metodă în scrierile sale, cu hrana treptată a omului de la vârsta copilăriei, până la vârsta de om matur (Bulacu, 2009, p. 348).

Concluzii

Cuvântarea din Areopag nu își pierde valoarea datorită succesului său limitat, pentru că în comparație cu predica Sfântului Apostol Petru de la Cincizecime unde s-au botezat ca la 3000 de suflete, aici au primit botezul doar câțiva atenieni. Valoarea ei constă în conținutul atât de important din punct de vedere teologic, dar și din faptul că este o capodoperă pedagogică a Sfântului Apostol Pavel, cel care a educat din punct de vedere creştin neamurile din vremea sa. Sfântul își înșiră minunat învățătura, prezentând-o în mod firesc, gradat fără să înceapă dintr-o dată cu mărturisirea Domnului Iisus Hristos, ci amintind mai întâi de ceva familiar atenienilor, de la care porneşte pe drumul propovăduirii sale. Una dintre sarcinile noastre este să oferim celorlalți la rândul nostru adevărata credință. Sfântul Apostol a înțeles psihologia educațională, el ne arată prin predica din Areopag varietatea terenului sufletesc către care se adresează creștinismul și ne oferă propriul exemplu de a învăța dreapta credință, ținând cont de structura sufletească, vârstă, dar și de natura fiecăruia și mediul social.

Bibliografie

1. *Biblia sau Sfânta Scriptură*. (2002). București: Editura Institutul Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române.
2. Sfântul Ioan Gură de Aur. (1994). *Omilii la Matei,* PSB vol. 23, București: Editura Institutul Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române.
3. Bulacu, M. (2009). *Pedagogia Creștin Ortodoxă.* Constanța: Editura Școala Brâncovenească.
4. Cucoș, C. (2006). *Pedagogie,* ediția a II-a. Iași: Editura Polirom.
5. Stamatoiu, D. (2002). *La Plinirea Vremii.* Craiova: Editura Universitaria.
6. Gordon, V. (2004). *Introducere în Catehetica Ortodoxă.* București: Editura Sofia.
7. Moisescu, I. (2002). *Activitatea Sfântului Apostol Pavel în Atena.* București: Editura Anastasia.
8. Șebu S., Opriș M., Opriș D. (2000). *Metodica Predării Religiei.* Alba Iulia: Editura Reîntregirea.
9. Băjău I. (1999). Lucrarea Predicatorială a Sfântului Apostol Pavel în Atena. Revista *Mitropolia Olteniei* (1-2).
10. Preda C. (2007). Sfântul Apostol Pavel în Areopagul Atenei. *Revista Ortodoxia* (3).

DIMENSIUNEA FORMATIVĂ A EDUCAȚIEI RELIGIOASE
THE FORMATIVE DIMENSION OF THE RELIGIOUS EDUCATION

Student MIHAI-IONUŢ COANĂ
Facultatea de Teologie Ortodoxă, Universitatea din Craiova
Îndrumător Pr. Conf. univ. dr. Adrian Ivan

Rezumat
În acest studiu ne-am centrat pe dimensiunea formativă a educaţiei religioase. Am pornit de la cuvintele: „Nu învăţăm pentru şcoală, ci pentru viaţă" (Non scholae sed vitae discimus), aparţinând filosofului latin Seneca. Orice acţiune educativă trebuie să aibă o finalitate, un scop, şi cu atât mai mult educaţia religioasă. Învăţământul religios îşi propune să formeze caracterul religios-moral al elevilor, să le descopere acestora pe Hristos, să-i îndrume spre viaţa duhovnicească. Am amintit câteva lucruri despre educaţia în general şi educaţia religioasă în special, apoi am analizat caracterul religios-moral creştin şi felul în care acesta este modelat prin educaţia religioasă. Spre final, am vorbit despre câteva tipuri de educaţie religioasă formativă: învăţământul activ, instructiv-intuitiv şi psihologic-gradat şi am tras unele concluzii actuale.
Cuvinte cheie: *finalitate, caracter religios-moral, învăţământ activ, instructiv, psihologic*

Abstract
In this paper, I tried to speak about the formative dimension of the religious education. I started with the latin filosopher Seneca's words: "We do not learn for school, but for life" (Non scholae sed vitae discimus). Any educational action, especially the religious one, must have a finality, a purpose. Religious education aims to form the religious-moral character of the pupils, to reveal them Christ, to guide them to spiritual life. I mentioned several things about education in general and religious education in particular, then I analized the religious-moral character and how it is shaped through religious education. Finallly, I spoke about several types of formative religious education: active, instructive-intuitive and psychological-progressive learning and I drew some actual conclusions.
Key words: *finality, religious-moral character, active, instructive, psychological learning*

1. Introducere

Filosoful latin Annaeus Seneca (c. 4-65 d. Hr.), în a 106-a epistolă morală către Luciliu, afirma: „Non scholae sed vitae discimus", care se traduce prin „Nu învăţăm pentru şcoală, ci pentru viaţă". Într-adevăr, la ce bun să înveţi ceva doar de dragul de a învăţa, fără să ştii să *aplici* acel lucru? O educaţie teoretică nu-şi găseşte menirea fără o finalitate, fără un scop, fără un obiectiv, fără o aplicabilitate în viaţa ulterioară a elevului.

Cu atât mai mult, învăţământul religios (lat. *religo, religare* = a relega) nu se poate concepe fără o finalitate, aceea de a îndruma elevul spre comuniunea cu Dumnezeu. Nu este suficient să „îndopăm" cu cunoştinţe religioase, ci să formăm caracterul religios-moral al elevilor, să-i călăuzim spre viaţa duhovnicească, spre apropierea de Biserică şi de Hristos prin Taine.

Sfântul Ioan Gură de Aur arată legătura între cuvântul educativ, în speţă predica, şi viaţă. Cuvântul nu trebuie să fie sec, „mort", abstract, ci el trebuie să fie „viu", lucrător în sufletele elevilor. Se ştie că, în primele veacuri, predica îi însufleţea pe martiri în faţa prigonitorilor, îi uimea pe păgâni prin puterea şi adevărul cuvântului rostit, după modelul Cuvântului dumnezeiesc – Iisus Hristos, Care „grăia cu putere multă" (Luca 4, 32). Aşa şi Sfântul Ioan, avea un cuvânt practic, aplicat în viaţa credincioşilor, de la care aştepta roade de virtute: „Eu nu voi înceta de a-mi face lucrul meu, de a scrie pe inimile voastre cuvintele cele drepte şi adevărate. Dacă voi îmi veţi zădărnici strădania mea, apoi să ştiţi că plata mea e neştirbită, dar primejdia voastră nu-i mică".[1]

Aşadar, educaţia religioasă trebuie să aibă o finalitate şi aceasta este îmbisericirea elevilor, formarea caracterului lor religios-moral, apropierea lor de Mântuitorul Hristos. Vom încerca să surpindem, în acest studiu, dimensiunea formativă a învăţământului religios. În primul rând, vom aminti câteva informații despre educaţia în general şi educaţia religioasă în special, apoi vom analiza caracterul religios-moral creştin. Spre finalul lucrării, vom aborda câteva aspecte legate de învăţământul activ, instructiv-intuitiv şi psihologic-gradat și vom contura unele concluzii.

2. Educaţie şi educaţie religioasă

Creierul unui copil nu este asemenea unei coli de hârtie, o *tabula rasa*, cum probabil s-a crezut în alte epoci pedagogice. Un elev are ceva sădit în firea lui încă de la naştere, ce poate fi cultivat şi educat. Fiecare persoană este un amestec de însuşiri moştenite (*bagajul ereditar*) şi dobândite. Zestrea ereditară e foarte important de cunoscut de către educator şi, mai ales, însuşirile sale predominante de caracter.[2] De exemplu, un copil poate moşteni anumite defecte sau slăbiciuni de la părinţii săi, dar se poate naşte şi cu anumite calităţi sau chiar daruri primite de la Dumnezeu, pe care e îndatorat să le perfecţioneze. Din *pilda talanţilor* spusă de Mântuitorul (Matei 25, 14-30), înţelegem că nu e nicio fiinţă umană pe care Dumnezeu să n-o fi

[1] Apud Gordon, V. (coord.), Ivan, A., Beldiman, N. (2015). *Omiletica*. Bucureşti: Editura Basilica, p. 56
[2] Mehedinţi-Soveja, S. (1997). *Altă creştere-şcoala muncii*. Focşani: Editura Viaţa Românească, p. 181-182

înzestrat-o cu ceva bun. E adevărat că unii oameni au cinci „talanţi”, alţii trei, iar alţii numai unul, dar aceasta nu înseamnă că elevii mai puţin „dotaţi” nu au datoria să-şi „şlefuiască”, să-şi perfecţioneze talentul primit. În altă parte, Mântuitorul spune: „Celui ce are i se va da; dar de la cel ce nu are, şi ce are i se va lua” (Marcu 4,25). Înţelegem că avem datoria ca dascăli să „înmulţim” „talanţii” elevilor prin educaţie.

Educaţia este o activitate ce implică numeroase probleme, atât de ordin individual, cât şi comunitar. Educaţia însăşi este o problemă, de a cărei adâncime s-au ocupat numeroşi pedagogi de-a lungul timpului. Procesul educativ se articulează pe partea spirituală a firii umane, fiind exclusiv uman (animalele se pot doar dresa, nu educa). Educaţia presupune existenţa a minim două persoane, în care prima, profesorul, depune toate strădaniile pentru a forma pe cea de-a doua, elevul. Procesul educativ este o realitate spirituală fundamentală, o funcţie intimă a sufletului, ce conduce omenirea spre deplinătatea morală, spre desăvârşire.[3]

De multe ori, educaţia din şcoală se adresează doar raţiunii, ignorând celelalte două elemente ale chipului lui Dumnezeu din om: voinţa şi sentimentul. Totuşi, se ştie din psihologia generală, faptul că la orice act de cunoaştere iau parte sinergic toate funcţiunile sufleteşti ale omului. Prin urmare, nu mulţimea cunoştinţelor este punctul forte al procesului educativ, ci partea sa formativă, de formare a elevului, de pregătire a sa pentru întâlnirea cu viaţa. Educaţia trebuie să pună în lumină chipul lui Dumnezeu din om, să trezească virtuţile şi calităţile latente din sufletul elevului. Nu trebuie să reducem procesul educativ la o simplă instrucţie formală, ci e obligatoriu ca acesta să presupună interes din partea elevilor, efort şi dăruire din partea profesorului.[4]

Desigur, educaţia începe în familie. Primul educator din viaţa copilului este mama. Ea rămâne pildă de educaţie, bazată pe o legătură spirituală puternică şi pe trei factori de formare a caracterului religios-moral: *iubirea, încrederea şi libertatea*. Deocamdată, putem preciza că în primii ani de viaţă, educaţia religioasă se face atât *difuz* (Botez, Mirungere, Euharistie, participare la slujbe, etc.), cât şi *sistematic* (învăţarea de rugăciuni, citirea unor istorioare morale sau a unor vieţi de sfinţi, etc.).[5]

O frumoasă definiţie dă *educaţiei* părintele profesor Dumitru Stăniloae: „Educaţia este o lucrare din dragoste spre tot mai multă dragoste. Ea porneşte din dragostea învăţătorului, ca, apoi, clipă de clipă, pe măsură ce se descoperă dragostea lui, să facă să se nască şi cea a învăţăcelului, legând printr-o dragoste tot mai adâncă cele două suflete şi înfiinţând un raport de totală înţelegere şi negrăită comuniune între ele”.[6] În cazul *educaţiei religioase*, amintim definiţia profesorului Constantin Cucoş: „Educaţia religioasă reprezintă acea acţiune formativă deliberată, derulată în instituţiile şcolare, ce are ca obiectiv informarea, culturalizarea şi modelarea personalităţii umane în conformitate cu valorile religioase”.[7]

Nu trebuie confundate noţiunile de *educaţie* şi *educaţie religioasă*, dar nici disjunse. O parte din societatea laică postmodernă pare că nu înţelege importanţa Religiei în şcoli. Este, probabil, o consecinţă a protestantismului, care separă radical pe Dumnezeu de creaţia Sa. În Tradiţia ortodoxă, Dumnezeu comunică cu creaţia prin energiile Sale necreate, deşi nu Se confundă cu ea. În lumina acestei dogme creştine, putem înţelege rostul educaţiei religioase ca fiind unul *simfonic* faţă de restul disciplinelor de studiu. Este greşit să se creadă că predarea cunoştinţelor religioase se poate face numai în cadrul şcolilor confesionale. Dimpotrivă, ora de Religie îşi găseşte cel mai bine locul între diverse discipline de învăţământ: „Adevărata şcoală creştină şi adevărata şcoală pregătitoare de caractere nu este acolo unde ora de Religie este încadrată într-un sistem de învăţământ religios special, separat de celelalte studii, ci unde sunt şi celelalte obiecte de ştiinţe naturale, literare, istorice, de limbi şi chiar de matematici”.[8]

Finalităţile educaţiei religioase sunt reflectate de obiectivele-cadru, obiectivele de referinţă şi obiectivele operaţionale, ultimele fiind stabilite de fiecare cadru didactic în parte. Învăţământul religios se face în sala de clasă sau în cabinetul de Religie din cadrul instituţiei şcolare. Ea se poate prelungi prin activităţi *non-formale* sau *informale* de educare (excursii la mănăstiri, întâlniri cu duhovnici, asociaţii cu caracter religios, etc.).[9]

3. Caracterul religios-moral creştin şi factorii care-l modelează

Omul este subiect al acţiunii educative. Datorită chipului lui Dumnezeu prezent în el, omul poate intra în comuniune spirituală cu cei educaţi de el şi poate transmite altora valorile morale ale creştinătăţii. Învăţământul religios se îngrijeşte de formarea omului întreg, trup şi suflet. Este adevărat că primează

[3] Călugăr, D. (1955). *Caracterul religios-moral creştin*. Sibiu: Tipografia Reîntregirea, pp. 148-150
[4] Bulacu, M. (2009). *Pedagogia creştin-ortodoxă*. Constanţa: Şcoala Brâncovenească, pp. 322-324
[5] Cucoş, C. (2009). *Educaţia religioasă. Repere teoretice şi metodice*. Iaşi: Editura Polirom, p. 45
[6] Stăniloae, D. (1943). *Iisus Hristos sau restaurarea omului*. Sibiu: Tipografia Arhidiecezană, p. 201
[7] Cucoş, *op.cit.*, p. 46
[8] Bulacu, *op.cit.*, p. 316
[9] Cucoş, *op.cit.*, p. 46-47

sufletul, dar nu trebuie neglijată nici latura fizică a elevului.Luând putere din harul dumnezeiesc, educaţia religioasă „permanentizează ceea ce este mai nobil în sufletul creştin şi proiectează în veşnicie ceea ce morala creştină a realizat mai bun”.[10]

Simion Mehedinţi era de părere că: „Sufletul se poate altoi ca şi pomii. [...] Ţinta cea mai însemnată a educaţiei este să formeze caracterul”.[11] El recomanda educatorilor să observe caracterul elevilor şi să depună eforturi pentru a-l modela corespunzător. Mehedinţi considera că adevăratul caracter nu se poate vedea în vorbe, în constructe intelectuale, ci în fapte, în necazurile şi încercările vieţii: „Lucru de căpetenie nu-s cunoştinţele unui tânăr. Acele pot spori uşor şi se adaugă necontenit în timpul vieţii. Partea cea însemnată e dezvoltarea înclinărilor bune din naştere, înăbuşirea celor rele şi înlocuirea lor prin altele prielnice societăţii”.

Educaţia religioasă este, prin definiţia ei, activă. Ea urmăreşte dezvoltarea conştiinţei moral-religioase a elevilor, în vederea formării caracterului creştin. Învăţământul religios se străduieşte să şlefuiască omul întreg, să formeze caracterul religios-moral. Pedagogul F.W. Foester considera educaţia religioasă „armura fundamentală a formării caracterelor”. Este greu de crezut cum educaţia religioasă s-ar adresa doar minţii, ignorând inima elevului. În acţiunea sa, învăţământul religios trebuie să formeze această inimă creştină, să educe însuşi sentimentul religios. Marele Comenius era de părere că şcoala creştină trebuie să aibă în vedere cunoştinţa, evlavia şi moralitatea elevilor: „Dacă prin cunoştinţă ne însuşim un adevăr creştin, prin evlavie ne apropiem de Dumnezeu, ca inima noastră să caute pretutindeni pe Dumnezeu, unde-I află să urmeze şi dacă L-a aflat să se bucure de El”.[12]

Educaţia religioasă vizează formarea unei persoane cu o cultură religioasă şi conduită adecvată. Învăţământul religios pune accent pe valorile cunoaşterii (istorice, biblice, dogmatice, liturgice), fără a neglija formarea de atitudini şi comportamente. Elementele de conţinut ale disciplinei *Religie* au ca finalitate formarea personalităţii elevilor şi conştientizarea identităţii lor religioase. Nu se doreşte prezentarea unor cunoştinţe teologice stufoase, ci formarea unor persoane informate, cu atitudini sau deprinderi religioase. „Lecţia de religie nu se va reduce la un simplu expozeu speculativ, recapitulând, pur şi simplu, idei şi conţinuturi teologice cristalizate de-a lungul timpului, ci ar trebui să se încerce o actualizare a discursului religios, adaptarea sa la evoluţiile culturale sau de cunoaştere actuale. Din acest punct de vedere, actualul dialog dintre religie şi ştiinţă ne pare a fi foarte promiţător şi eficient pentru o valorificare şcolară, la nivelul orei de religie”.[13]

Între factorii care modelează caracterul moral-creştin al elevilor, trei ocupă locul principal. Aceştia sunt: *iubirea, încrederea şi libertatea*. Iubirea este factorul cel mai important, este sufletul educaţiei, nivelul de legătură între profesor şi elev. Din dragoste apare încrederea reciprocă între actorii educaţiei. Libertatea apare ca o rezultantă a iubirii şi încrederii. Aş zice că şi *evlavia profesorului* este un factor important în modelarea caracterului religios moral. În cadrul lecţiei de Religie, elevii trebuie să vadă în profesor evlavia şi frica de Dumnezeu cu care le vorbeşte despre adevărurile de credinţă.

4. Tipuri de educaţie religioasă formativă

În lucrarea „Pedagogia creştin-ortodoxă”, părintele profesor Mihail Bulacu enumeră câteva tipuri de educaţie religioasă formativă:

- *învăţământul activ*, ce se concentrează pe Persoana Mântuitorului Hristos. Elevii nu trebuie atraşi către un Hristos teoretic, ci către un Hristos viu. Observăm o finalitate hristologică şi euharistică a educaţiei;
- *învăţământul instructiv-intuitiv*, ce se bazează pe intuiţia elevilor, atât cea *externă* (simţuală), cât şi cea *internă* (spirituală). Mântuitorul Însuşi a folosit *principiul intuitiv* în activitatea Sa învăţătorească, făcând apel la parabole;
- *învăţământul psihologic-gradat*, care ţine cont de particularităţile de vârstă ale elevilor. Într-un fel vorbeşti despre Dumnezeu unui copil, în alt fel unui adolescent sau adult.[14]

[10] Călugăr, *op.cit.*, 1955, p. 152
[11] Mehedinţi-Soveja, *op.cit.*, p. 181-192
[12] Apud Bulacu, *op.cit.*, pp. 315-326
[13] Cucoş, *op.cit.*, p. 50
[14] Bulacu, *op.cit* , pp. 322-350

5. Concluzii

Am încercat să expunem câteva aspecte privind dimensiunea formativă a educaţiei religioase. Am vorbit despre educaţie şi educaţie religioasă, despre caracterul religios-moral creştin şi factorii care-l modelează, despre câteva tipuri de educaţie religioasă formativă. Acum, este necesar să trasăm câteva concluzii actuale.

În primul rând, educaţia religioasă trebuie să se bazeze pe o serie de *principii fundamentale.* Avem principiile pedagogiei clasice, la care mai adăugăm alte două principii speciale: *principiul eclesiocentric* şi *hristocentric*. Chiar dacă suntem într-o sală de clasă când predăm Religia, nu părăsim pe Hristos şi nu părăsim Biserica Sa sobornicească, adică universală, care nu se limitează doar la interiorul lăcaşurilor de cult.

În al doilea rând, profesorul de Religie nu trebuie să fie nici prea didacticist, nici prea informal cu elevii. Se recomandă un echilibru între aceste două extreme. Totuşi, din activitatea profesorului trebuie să transpară acea evlavie faţă de Dumnezeu şi dragoste faţă de semeni. Contează şi vorbele, dar mai mult contează exemplul pe care-l dai elevilor tăi. Ca profesor de Religie, trebuie să avem acea alură de „părinte" al elevilor. Încheiem acest studiu cu ajutorul cuvintelor marelui pedagog Pestalozzi care afirmă: „Cunoaşterea lui Dumnezeu nu vine niciodată numai din ştiinţă; adevăratul Dumnezeu nu trăieşte decât în ochii credinţei, ai credinţei copilăriei. Sufletul copilului în simplitatea sa vede ceea ce nicio inteligenţă nu poate pătrunde".[15]

Bibliografie

1. *** (1994). *Biblia sau Sfânta Scriptură*. Bucureşti: Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române.
2. Călugăr, D. (1955). *Caracterul religios-moral creştin*. Sibiu: Tipografia Reîntregirea.
3. Cucoş, C. (2009). *Educaţia religioasă. Repere teoretice şi metodice.* Iaşi: Editura Polirom.
4. Gordon, V. (coord.). (2015). *Omiletica*. Bucureşti: Editura Basilica.
5. Irineu, episcop de Ekaterinburg şi Irbit (2007). *Educaţia religioasă. Învăţături pentru copii şi tineri.* Bucureşti: Editura Sophia.
6. Maica Magdalena (2006). *Sfaturi pentru o educaţie ortodoxă a copiilor de azi. Cu un Cuvânt despre educaţia copiilor al Sfântului Ioan Gură de* Aur. Sibiu: Editura Deisis.
7. Mehedinţi-Soveja, S. (1997). *Altă creştere-şcoala muncii*. Focşani: Editura Viaţa Românească.
8. Stylianakis, A. I. (2012). *Principiile pshiopedagogice ale Sfinţilor Trei Ierarhi pot fi aplicate şi în zilele noastre*. Galaţi: Editura Egumeniţa.
9. Şebu, S., Opriş, M., Opriş, D. (2000). *Metodica predării Religiei*. Alba-Iulia: Editura Reîntregirea.
10. Thermos, V. (2009). *Sfaturi pentru o creştere sănătoasă a copiilor*. Bucureşti: Editura Sophia.

[15] *Ibidem*, p. 327.

CONVERGENȚA VALORILOR DIMENSIUNILOR EDUCAȚIEI – PREMISĂ A FORMĂRII OMULUI MODERN
CONVERGENCE OF VALUES DIMENSIONS OF EDUCATION – PREMISE OF TRAINING MODERN MAN

Student ELENA-ELISA COJOCARU
Facultatea de Litere, Universitatea din Craiova

Rezumat

Prin studiul de faţă încercăm să dovedim necesitatea convergenţei valorilor propuse de dimensiunile educaţiei în formarea omului modern.

Educaţia intelectuală începe să acţioneze pentru modelarea personalităţii de la vârstele cele mai mici şi continuă să fie prezentă pe toată durata vieţii. Ea contribuie la pregătirea generală şi fundamentală a omului având ca strategie studiul individual prin: însuşirea limbii materne, a limbilor străine, a literaturii, matematicii, biologiei, logicii, psihologiei, fizicii, chimiei.

Educaţia profesională urmăreşte pregătirea tinerei generaţii pentru o meserie sau profesie într-un anumit domeniu al vieţii social-economice. Aceasta are ca obiectiv dobândirea de cunoştinţe profesionale de specialitate care să întemeieze o cultură tehnică generală şi o cultură tehnică de specialitate şi care asigură o pregătire de specialitate cu profil larg pentru a oferi profesionistului posibilitatea de adaptare la schimbări în ştiinţă şi tehnică.

Educaţia morală are ca ideal modelarea caracterului, profilului moral al personalităţii şi al comportamentului socio-moral al individului. „Omul ca să devină om, trebuie să fie format ca om", spunea J.A. Comenius. Educaţia morală are două obiective principale: formarea conştiinţei şi gândirii morale în spirit democratic, care presupune instruirea morală (dobândirea de cunoştinţe morale) şi formarea de convingeri şi sentimente morale.

La valorile propuse de dimensiunile de mai sus, se adaugă şi valorile venite dinspre educaţia fizică şi educaţia estetică, precum şi valorile propuse de „noile educaţii". Toate acestea configurează, azi, profilul de personalitate al omului de mâine.

***Cuvinte cheie**: convergenţă, educaţie, personalitate, atitudini, profesie*

Abstract

Through this study we are trying to prove the necessity of the convergence values proposed by education dimensions in shaping modern man.

The intellectual education begins to act for shaping the character at the lowest ages and continues to be present throughout life. It contributes to general education and fundamental of human with the strategy: maternal language acquisition, foreign languages, literature, mathematics, biology, logic, psychology, physics, chemistry.

Vocational education aims the preparing of the young generation for a trade or profession in a particular field of social and economic life. It has as objective to acquire specialized professional knowledge to start a general technical culture and a culture that provides specialized technical and training specialist to provide broad professional profile able to adapt to changes in science and technology.

Moral education has as ideal shaping the character, personality and moral profile of socio-moral behavior of the individual. "Man to become a man, that man must be formed", said J.A. Comenius. Moral education has two main objectives: the formation of conscience and moral thinking in a democratic way, which implies moral instruction (moral knowledge acquisition) and the formation of beliefs and moral sentiments.

At values proposed by dimensions above, add values coming from physical education and aesthetics educations, as values proposed by "new educations". All of this set up, today, the personality profile of the human of tomorrow.

***Key words**: convergence, education, personality, attitudes, profession.*

1. Educaţia şi omul modern

Se consideră că educaţia este cea mai importantă componentă din societatea umană. Este o cultură a caracterului, o obişnuinţă contra naturii, dar şi singura care-i distinge pe oameni. Educaţia este o artă, care face să treacă conştientul în subconştient, este un fapt al şcolii şi al unei virtuţi pe care o purtăm în noi. Aceasta contribuie la formarea şi dezvoltarea omului modern pe parcursul întregii vieţi.

De ce este necesară educaţia în viaţa omului modern? Educaţia este unul dintre fenomenele care au apărut odată cu societatea umană, suferind pe parcursul evoluţiei sale modificări esenţiale. „Omul nu poate deveni om decât prin educaţie", spune Kant, la modul imperativ. Tot ce ţine de umanitate, limbaj, raţiune, sentimente, artă, morală se realizează numai prin educaţie. Societatea actuală, responsabilităţile, individul însuşi se mişcă mai repede, mai profund decât sfârşitul de secol trecut.

Valul schimbărilor şi al noutăţilor care asaltează viaţa umanităţii şi a fiecărei colectivităţi umane a făcut necesară extinderea actului educativ de-a lungul întregii vieţi. A învăţa să înveţi şi a te perfecţiona continuu sunt condiţiile care contribuie la o bună formare a omului modern (www.educatie-oradea.ro, online, 22.04.2016).

Idealul educaţional este un model proiectiv al personalităţii, în care se intercondiţionează resursele interne ale acesteia cu cerinţele dinamicii sociale. Acest model sintetic şi abstract se realizează prin intermediul scopurilor şi al obiectivelor educaţiei. Pentru delimitarea lor, au fost diferenţiate laturile, dimensiunile sau componentele educaţiei. Ele sunt: educaţia intelectuală, educaţia morală, educaţia estetică, educaţia religioasă, educaţia juridică, educaţia fizică sau corporală, educaţia sexuală, educaţia tehnologică, educaţia profesională, noile educaţii (pentru mediu, pentru schimbare, pentru democraţie), ultimele fiind cunoscute şi sub titlul generic de „noile educaţii".

Laturile sau dimensiunile educaţiei corespund, pe de o parte concepţiei structuraliste asupra personalităţii – potrivit căreia personalitatea este un sistem multidimensional – iar, pe de altă parte, concepţiei dinamice asupra relaţiei educaţie-societate. Pe măsură ce societatea evoluează, apar noi domenii

de activitate şi, ca urmare, noi laturi ale educaţiei care să răspundă solicitărilor acestora (www.12.tuiasi.ro, online, 19.04.2016).

a. Educaţia intelectuală

Educaţia intelectuală contribuie la pregătirea generală şi fundamentală a omului, asigurându-i, pe lângă bagajul şi orizontul general de cultură şi capacităţile intelectuale necesare oricărei dezvoltări şi activităţi – spiritul de observaţie, atenţia, memoria, imaginaţia şi gândirea. Educaţia intelectuală dispune de mai multe obiective: dobândirea de cunoştinţe generale, dezvoltarea capacităţilor de cunoaştere (atenţia, memoria, imaginaţia, gândirea, spiritul de observaţie şi creativitatea), formarea abilităţilor intelectuale, formarea concepţiei despre lume (natură, societate şi gândire), formarea convingerilor şi sentimentelor intelectuale (setea de cunoaştere şi de dragoste şi apreciere a adevărului), dragostea şi respectul faţă de cultură şi ştiinţă, faţă de învăţătură, formarea capacităţilor de autoinstruire şi autocontrol, cultivarea unui stil de muncă intelectuală.

Educaţia intelectuală, ca o componentă a dezvoltării personalităţii umane, poate fi analizată ca o latură relativ independentă, cât şi ca un aspect al formaţiei morale, estetice, tehnice şi chiar fizice. Scopul educaţiei intelectuale este, deci, de a dezvolta inteligenţa, de a forma spiritul, de a perfecţiona facultăţile intelectuale, psihice şi de a forma un om cult.

Ce este munca intelectuală? Munca intelectuală este activitatea de producţie, creaţie sau menţinere a laturilor care ţin de domeniul intelectual sau de cunoaştere: cultura, ştiinţa, educaţia. Materia primă, utilizată în munca intelectuală, reprezintă o categorie de resurse inepuizabile: universul, mediul, umanitatea, cunoaşterea preexistentă. Metodele prin care se realizează includ studiul, cercetarea, documentarea,inovarea, planificarea, prelucrarea, creaţia (Bernat, 2003).

Educaţia intelectuală constituie demersul fundamental pentru formarea fiinţei raţionale. Trăirea şi realizarea frumosului, săvârşirea actelor morale implică, în diverse grade, cunoaştere şi înţelegere. Sănătatea individului nu se poate defini doar în funcţie de variabile bio-fiziologice, ci implică în mod necesar sănătatea intelectului.

b. Educaţia morală

Educaţia morală poate fi exprimată sintetic astfel: formarea unei personalităţi cu profil moral adecvat, în care sunt concentrate majoritatea valorilor caracteristice moralei sociale a unei colectivităţi date, într-o anumită perioadă a dezvoltării sale. Sarcinile educaţiei morale sunt: formarea reprezentărilor şi a noţiunilor morale, formarea sentimentelor şi atitudinilor morale, formarea obişnuinţelor de comportare morală şi a trăsăturilor pozitive de caracter. Conştiinţa şi conduita morală sunt cele două dimensiuni fundamentale ale unei persoane. Un asemenea comportament presupune, pe lângă autocunoaştere, şi curajul acceptării unor constatări sau concluzii nesatisfăcătoare, precum şi acela de a descoperi greşelile, cauzele lor şi modul de îndreptare. Devenind propriul nostru judecător, ne şi autoeducăm pe parcursul devenirii ulterioare. Morala reflectă relaţiile ce se stabilesc între oameni în ipostaza lor de subiecţi reali, aflaţi în interacţiune, într-un context social delimitat în spaţiu şi timp. Moralitatea reprezintă reflectarea în conştiinţa individului a moralei sociale, este morala în acţiune, moravurile şi obişnuinţele individului. Etica este ştiinţa despre morală, cea care elaborează legile, regulile morale.

Criteriul de bază în aprecierea moralităţii rămâne concordanţa dintre cuvânt şi faptă, respectul pentru valoarea omului. Examenul autocritic al conduitei noastre rămâne şi el un criteriu de evaluare al conduitei morale. A ne pune întrebări cu privire la comportamentul nostru şi a căuta răspunsuri corecte şi concrete reprezintă un exerciţiu de autoperfecţionare morală.

Factorii care contribuie la educaţia morală sunt: experienţa morală a individului, familia, grupul de prieteni, mass-media, capacitatea de autoanaliză şi autoapreciere a individului, sănătatea mintală şi fizică, inteligenţa generală, nivelul cultural dobândit, ponderea componentelor afective în conduită.

La întrebarea „Cum e posibilă educaţia morală?”, Piaget propune o alternativă la concepţia sociologică a lui Durkheim, din perspectiva psihologiei copilului. El consideră mai interesantă şi mai relevantă nu perspectiva interiorizării unor reguli complet elaborate de adulţi, adesea nu pe măsura trebuinţelor şi pentru uzul copiilor, ci experienţa elaborării regulilor chiar de către copii, pentru a înţelege „mecanismul” construirii moralităţii. Piaget concepe formarea morală drept „o evoluţie de la stadiul realismului moral sau al moralei ascultării, eteronomă, la stadiul cooperării şi al autonomiei conştiinţei morale” (Momanu, 2002, p. 68).

c. Educaţia estetică

Educaţia estetică este dimensiunea educaţiei, care urmăreşte formarea calităţilor estetice, prin intermediul valorilor estetice, ale frumosului, din artă, societate şi natură. Estetica este ştiinţa despre frumos, care studiază legile şi categoriile frumosului. Arta este o componentă esenţială a esteticii, care exprimă

realitatea sub formă de imagini artistice (estetice), fiind o exprimare concret-senzorială tipică a creaţiei estetice.

Procesul de creaţie al operei de artă este dat şi de latura material-instrumentală, de care artistul respectiv dispune la un moment dat. Oricât de talentat ar fi creatorul de frumos, el nu poate să dea naştere operei din nimic – el se serveşte de materiale şi materia aduce cu sine o serie de legi inerente ale creaţiei. Individualitatea şi originalitatea operei constau în faptul că foloseşte un anumit material, cu o anumită organizare formală, ceea ce şi deosebeşte arta de ştiinţă sau de alte forme ale spiritului în care materialul de construcţie, suportul, e indiferent. Observaţia lui T. Vianu rămâne valabilă: „Originalitatea operei de artă exprimă deci un suport special între concepţia artistului şi forma materială care se manifestă."

Un aspect demn de relevat ni-l oferă legătura dintre creaţia artistică şi ştiinţele exacte. Dacă examinăm din această perspectivă ideologia artistică proprie secolului nostru, cel puţin în artele plastice, sensibilitatea intelectuală a introdus un lanţ de concepte cum ar fi: materie, spaţiu, timp, mişcare, forţă, energie, obiect, devenire, posibilitate.

Dezvoltarea tehnicilor fotografice şi cinematografice a avut repercusiuni directe asupra artei. A sporit libertatea artistului, prin separarea artei, mai întâi, de funcţiile ei reproductiv-ilustrative, iar apoi prin eliminarea oricărui conţinut "literar".

S-ar putea pune acum o întrebare: în ce măsură artistul, în momentul creaţiei, va ţine cont de toate aceste determinări şi libertăţi? E posibil ca el să nu fie conştient de toate aceste condiţionări. Ele pot exista fără ca artistul să-şi dea seama de influenţa lor. Mai mult chiar, aceste determinări şi libertăţi nu acţionează peste tot şi întotdeauna în mod egal asupra creatorului. Dar, oricât de mari ar fi limitele între care artistul se poate mişca, oricât de mult este determinată creaţia artistică de ingerinţe iminente, trebuie să ţină seama de un lucru, şi anume de specificitatea artei: finalitatea sa estetică (Cucoş, 2014, pp. 92-93).

d. Educaţia fizică

Educaţia fizică este dimensiunea educaţiei care contribuie la formarea şi dezvoltarea personalităţii, prin asigurarea unei dezvoltări armonioase şi sănătoase a organismului. Dictonul latin „mens sana in corpore sano" („minte sănătoasă în corp sănătos") exprimă pe deplin importanţa educaţiei fizice.

Obiectivele educaţiei fizice vizează consolidarea dezvoltării biologice a personalităţii umane şi stimularea dezvoltării psihice a personalităţii umane. Consolidarea dezvoltării biologice a personalităţii umane vizează: formarea deprinderilor si a capacităţilor motrice, definitivarea conduitei igienico-sanitare în condiţii de normalitate şi pentru corectarea unor deficienţe fizice, valorificarea capacităţilor speciale la nivelul activităţilor sportive. Stimularea dezvoltării psihice a personalităţii umane presupune: corelarea sarcinilor privind dezvoltarea biologică echilibrată cu sarcinile privind dezvoltarea psihică echilibrată, dezvoltarea atenţiei concentrate, spiritului de observaţie, gândirii flexibile, educarea voinţei în condiţii de competitivitate, cu numeroase obstacole interne şi externe.

Conţinutul educaţiei fizice are particularităţi metodice distincte de la o etapă de vârstă la alta, pentru diferite genuri de activităţi şi include un ansamblu de deprinderi şi capacităţi specifice domeniului care vizează dezvoltarea armonioasă a organismului uman, printr-un echilibru funcţional, realizat, practic, între fizic şi psihic. Metodologia educaţiei fizice cuprinde, în general, metode bazate pe acţiune: exerciţiul, jocul, jocul cu roluri. Educaţia fizică se află în interdependenţă cu celelalte dimensiuni ale educaţiei, întrucât asigură dezvoltarea şi funcţionarea sănătoasă a organismului uman, condiţie pentru evoluţia armonioasă a individului (www.bp-soroca.md, online, 18.04.2016).

e. Educaţia profesională

Educaţia profesională este dimensiunea educaţiei care contribuie la formarea şi dezvoltarea personalităţii prin activitatea de pregătire a tinerei generaţii pentru o profesie sau meserie, într-un anumit domeniu al vieţii social-economice: industrie, agricultură, învăţământ, sănătate, cultură. Obiectivele educaţiei profesionale vizează formarea şi dezvoltarea capacităţilor şi aptitudinilor profesionale, formarea şi dezvoltarea dragostei faţă de profesia aleasă, educarea spiritului de deontologie (etică) profesională, educaţia economico-profesională, managerială şi însuşirea limbajului informaţional.

Conţinutul educaţiei profesionale vizează cultura de profil, care prelungeşte cultura generală, pe domenii de studii/cunoaştere, determinată de evoluţia structurală a personalităţii umane, cultura de specialitate/profesională care lărgeşte şi aprofundează cultura de profil la nivelul unor structuri proiectate şi realizate conform unor obiective specifice în învăţământul secundar profesional şi în învăţământul superior (www.bp-soroca.md, online, 18.04.2016).

2. Noile educaţii

Civilizaţia umană parcurge una din treptele cele mai agitate, determinând schimbări structurale, profunde în toate domeniile vieţii. „Era nucleară", „era informaticii", „era roboţilor" creează un nou mediu

de viaţă şi o nouă conştiinţă în raport cu acesta. Ritmul rapid al schimbărilor a determinat constituirea unei problematici complexe a lumii contemporane, care a adus omenirea în faţa unei alternative extreme: o împlinire umană fără precedent sau cu catastrofă finală; ceea ce se va întâmpla depinde de înţelegerea şi acţiunea umană.

Problematica lumii contemporane nu are un caracter naţional şi particular, ci universal şi global şi o cauzalitate complexă, ramificată, pe care numai demersurile globale, holiste, o pot lumina şi rezolva.

„Noile educaţii" sunt noi obiective şi noi tipuri de conţinuturi generate de „problematica lumii contemporane". Ele corespund unor trebuinţe de ordin socio-pedagogic, fiind integrative şi cumulative. Dacă unele din noile educaţii sunt destul de bine conturate, altele fac obiectul unor discuţii în vederea precizării şi delimitării lor; oricum, abordarea noilor educaţii sau a noilor conţinuturi rămâne o problemă deschisă. Pentru introducerea noilor tipuri de conţinuturi, s-au conturat deja două strategii . Prima strategie vizează promovarea unor noi modele consacrate diferitelor educaţii, iar in unele cazuri chiar a unor noi discipline. Tot aici includem şi încercările de a grupa câteva discipline noi, într-o disciplină corespunzătoare: „educaţia cetăţenească", „educaţia globală", „educaţia internaţională".

Educaţia presupune astăzi un demers care să răspundă exigenţelor valorilor contemporane prin formula „noilor educaţii" corespunzătoare unei schimbări de paradigmă a actului educativ, făcând disocierea între învăţarea de menţinere şi învăţarea inovatoare. Societăţile tradiţionale au adoptat o învăţare de menţinere care pune accentul pe achiziţia de metode şi reguli fixe, pentru a putea face faţă unor situaţii cunoscute şi recurente. Acest tip de învăţare este menit să asigure funcţionarea unui mod de viaţă cunoscut. În condiţiile în care apar şocuri existenţiale, schimbări, înnoiri, rupturi, este nevoie de un alt tip de învăţare – aşa numita învăţare inovatoare. Aceasta are menirea de a pregăti indivizii şi societăţile pentru situaţii noi.

Dimensiunile formării personalităţii se îmbogăţesc şi se modifică în raport cu valorile noi, prioritare ale societăţii contemporane: pace şi cooperare, toleranţă, participare şi democraţie, comunicare şi mass-media, schimbare şi dezvoltare (www.scribd.com, online, 20.04.2016).

Concluzii

Deşi a fost descrisă ca o epocă a libertăţii, modernitatea s-a manifestat în acelaşi timp şi ca una a normativităţii şi a integrării individului în structuri de „normalizare" (Stan, 2004, p. 130).

Asimilarea sistematică şi organizată a cunoştinţelor din diferite domenii de interes cultural-ştiinţific, practic şi tehnologic şi folosirea acestora în vederea dezvoltării personale şi a inserţiei optime în viaţa activă a societăţii, prin formarea şi stimularea capacităţilor intelectuale şi aptitudinale, a priceperilor şi deprinderilor, a atitudinilor şi convingerilor urmăreşte înzestrarea individului cu metode şi tehnici de muncă intelectuală şi dezvoltarea inteligenţei sociale şi emoţionale.

Bibliografie

1. Bernat, S.-E. (2003). *Tehnica învăţării eficiente.* Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
2. Cucoş, C. (2014). *Educaţia estetică.* Iaşi: Editura Polirom.
3. Momanu, M. (2002). *Introducere în teoria educaţiei.* Iaşi: Editura Polirom.
4. Stan, E. (2004). *Pedagogie postmodernă.* Iaşi: Editura Institutul European.
5. www.12.tuiasi.ro, [online, 19.04.2016].
6. www.bp-soroca.md, [online, 18.04.2016].
7. www.educatie-oradea.ro , [online, 22.04.2016].
8. www.scribd.com, [online, 20.04.2016].

JOCUL DIDACTIC – MIJLOC DE COMUNICARE ȘI DEZVOLTARE A CREATIVITĂȚII ELEVILOR, ÎN CONTEXTUL ORELOR DE LIMBA FRANCEZĂ
THE DIDACTIC GAME – A WAY OF COMMUNICATION AND STUDENSTS CREATIVITY DEVELOPMENT DURING THE FRENCH CLASSES

Masterand CRISTINA GEORGIANA FĂFĂNEAȚĂ
Universitatea din Craiova

Rezumat
Studiul de față își propune să analizeze modul în care pedagogul poate să folosească jocul didactic în activitățile din timpul orelor de limbă franceză, pe care le desfășoară cu elevii săi. Jocul reprezintă un mijloc eficient de comunicare între elevi, dar și o metodă didactică prin care aceștia își dezvoltă creativitatea; această activitate ludică, având un real succes atât pe plan gimnazial, cât și la nivelul liceului. Insistăm asupra oferirii unor exemple concrete de activități ludice, prin intermediul cărora elevul, având impresia că se joacă, va reuși să învețe rapid limba franceză.
Cuvinte cheie*: joc didactic, mijloc de comunicare, creativitate*

Abstract
The present study tries to analyse the manner in which the teacher can use the didactic game during the French classes. The game represents an efficient way of communication among pupils but also a didactic method through which these develop their creativity; also this ludic activity has a real success both in gymnasium and secondary-school. We insist on the presentation of some concrete examples of ludic activites through which the pupil thinking that he is playing, will better succeed in learning the French language.
Key words*: didactic game, way of communication, creativity*

1. Introducere

Didactica tradițională punea pe primul loc importanța pe care o avea profesorul în activitatea de instruire a elevilor. Profesorului îi reveneau, astfel, sarcini multiple, deținând autoritatea supremă, informația, regulile, etc. iar elevul era cel care primea informația transmisă, pe care trebuia să și-o însușească, pentru a o reproduce ulterior. Învățământul modern, însă, propune o reorganizare atât a activității profesorului, cât și a elevului, accentul deplasându-se, astfel, pe rolul și importanța educabilului, care va lua parte activ și direct la procesul formării sale (Mogonea, 2010).

Jocul didactic reprezintă atât o activitate ludică modernă de lucru cu elevii, cât și o nevoie esențială, pe care educabilul o resimte în perioada copilăriei, a pubertății, a adolescenței, dar și în cea a maturității. Acesta are un rol definitoriu în dezvoltarea individului, iar, datorită acestui fapt, el apare în calitate de *formă de activitate dominantă în dezvoltarea timpurie a ființei umane* (Mogonea, 2014).

Conform TLFI en ligne (2002), jocul este definit precum *o activitate distractivă, supusă sau nu regulilor, practicată de copii în mod dezinteresat și, adesea, de către adulți, având scopuri lucrative.*

„Conform *Dicționarului Explicativ al Limbii Române* (2012), **jocul** (provenit din latinescul *jocus*) se referă atât la activitatea de mișcare, cât și la rezultatul ei și este caracterizat de elementul *distractiv*. Jocul apare, mai ales, *la copii*, este o activitate realizată *cu plăcere*, *fără griji*, *aparent fără un scop intenționat al copilului*, *cu multă implicare/participare*. Uneori, termenul sugerează mișcarea rapidă, alteori se referă la modul specific de a interpreta (un rol)" (Mogonea, 2014, p. 103).

Secolul XXI a favorizat transformarea jocului într-un punct de reper vizând calitatea sa ca și mijloc pedagogic pentru învățământ. Cele două cuvinte *joc* și *ludic* apar în textele didactice și pedagogice, iar site-urile electronice și manualele de limbă franceză propun activități ludice, care se adresează publicului larg (Haydée, 2008).

Indiferent de vârsta la care este valorificat jocul, funcţiile (rolurile) acestuia sunt numeroase. Unii autori (Frăsineanu, 2014, p. 106) delimitează aceste funcţii în trei categorii:

- funcţii esenţiale (principale): de cunoaştere (de asimilare a caracteristicilor lumii şi vieţii); de exersare complexă a mişcărilor (este funcţie principală în copilărie şi adolescenţă, devenind, ulterior, funcţie marginală); formativ-educativă;
- funcţii secundare: de echilibrare şi tonificare a organismului; de compensare; terapeutică (S. Freud) – utilizată în ludoterapie.
- funcţii marginale.

La aceste funcţii, adăugăm şi funcţia de socializare, care presupune interiorizarea exigenţelor vieţii sociale (Stan, 2000; Colceriu, 2010).

Există o tipologie variată a jocurilor care pot fi utilizate în şcoală. În figura 1, prezentăm o posibilă clasificare a acestora.

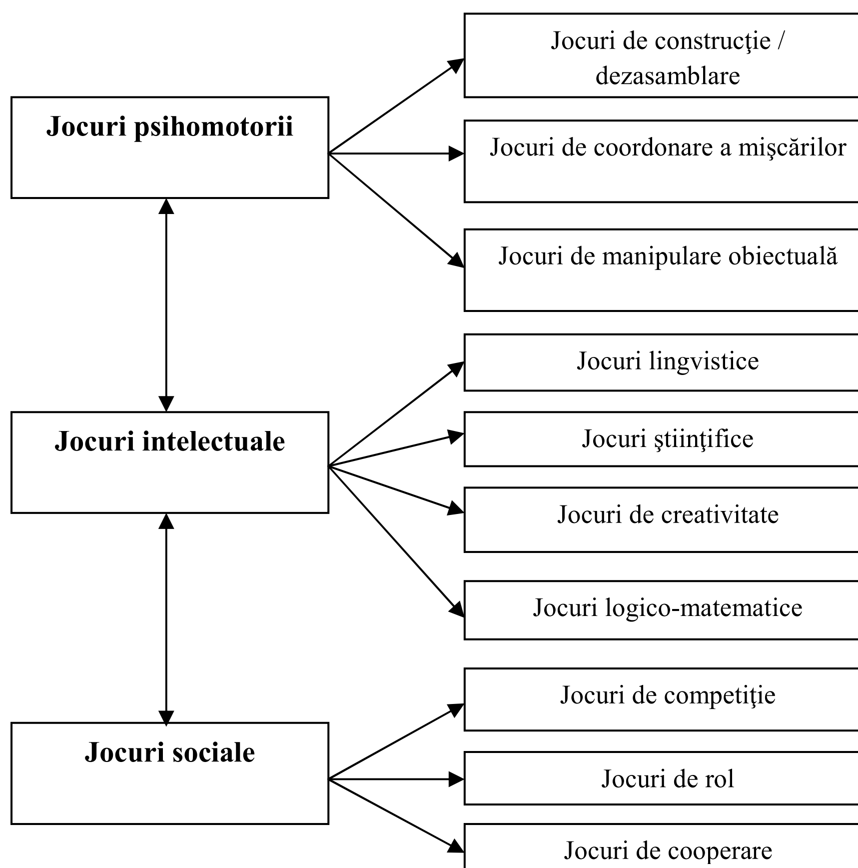


Figura 1. Tipuri de jocuri utilizate în şcoală (Moyles, 1989, apud Stan, 2000, p. 139)

Aceste tipuri de jocuri pot fi adaptate în funcţie de specificul vârstei elevilor, de experienţa lor de învăţare, de specificul disciplinei de învăţământ, al finalităţilor urmărite, al conţinuturilor curriculare, al strategiilor de instruire utilizate etc.

2. Tipologia jocurilor interactive. Aplicații privind rolul jocului atât în dezvoltarea creativității elevilor, cât și în interacțiunile realizate în cadrul orelor de limba franceză

C. Condei, în lucrarea intitulată *Acteurs, textes, contextes des discours de la classe de langue* (2012) prezintă atât utilitatea jocurilor interactive întrebuințate de către profesor în cadrul orelor de limba franceză, cât și o ierarhie a acestora, printr-o clasificare pertinentă, realizată astfel:

„Tipurile de jocuri interactive sunt: **jocurile de identitate, schimbul de identitate, jocul portret, jocul simpatiei, reportajul în imagine, jocul astronauților**” (Condei, 2012, p. 63).

Jocurile interactive se folosesc, de regulă, în cadrul orelor de limba franceză, pentru a le stârni interesul elevilor pentru noutatea pe care acestea o înglobează. O regulă foarte importantă de care profesorul trebuie să țină cont înainte de a le propune elevilor săi o astfel de activitate constă în faptul că atât profesorul, cât și membrii colectivului trebuie să se cunoască foarte bine între ei, în prealabil. Indiferent de jocul pe care dorește educatorul să-l pună în practică în cadrul orelor de franceză pe care le desfășoară cu elevii săi, demersul activității va fi explicat debutanților, în limba maternă. Obiectivul general al practicii educative interactive constă în faptul că elevul are oportunitatea de a pune în practică anumite cunoștințe dobândite anterior, dar, totodată și prilejul de a învăța ceva nou. Prin prisma acestei tipologii de jocuri, pedagogul se poate detașa pe o perioadă îndelungată de manualul școlar, scopul său fiind acela de a-i încuraja pe cei care nu se descurcă excelent la limba franceză (Condei, 2012).

Pe lângă jocurile interactive, în cadrul orelor de limbă străină, în special pentru profesorii debutanți care predau franceza, sunt recomandate ***jocurile de spargere a gheții,*** care își dovedesc folosința încă din primele întâlniri cu grupul de elevi. Aceste activități ludice prezintă numeroase avantaje atât pentru elevi, cât și pentru profesor, deoarece, prin intermediul lor, se reduce stresul cauzat de noua situație de învățare, elevii devin curioși și își manifestă, astfel, dorința de interacțiune, li se oferă ocazia să coopereze cu întregul colectiv, se creează un mediu propice de învățare pentru utilizarea limbii franceze, iar îndrumătorul clasei (profesorul) poate evalua cu ușurință nivelul elevilor săi.

O primă aplicație ludică, posibil de încadrat în categoria enunțată anterior este cea numită: *„În momentul în care aud acest cuvânt...mă gândesc la...*”, aceasta desfăşurându-se oral și spontan pe o durată de zece minute. Acest joc răspunde necesităților elevilor din ciclul primar și gimnazial. Procedura jocului este următoarea: profesorul împarte clasa de elevi în două sau trei grupuri, apoi le solicită acestora să formeze cercuri. Îndrumătorul dă startul jocului, prin rostirea unui cuvânt drept exemplu, precum: *chaud*. Profesorul explică, de asemenea, că persoana următoare trebuie să rostească foarte repede primul cuvânt care îi trece prin minte atunci când aude termenul *chaud* și să explice motivul. Apoi jocul continuă, pornind de la cuvântul pe care îl rostește elevul rugat de profesor să răspundă. Elevii vor avea șansa să vorbească rând pe rând, respectând direcția cercului. Ceea ce este amuzant rezidă în faptul că participanții la joc nu au timp suficient la dispoziție să reflecteze și vor spune chiar primul cuvânt care li se întrezărește în gând în momentul acela (Synergies, 2014).

Această activitate ludică îi va încânta pe elevi, indiferent dacă va fi folosită în cadrul orelor de limba română sau de limba franceză, fiindcă se vor amuza, vor comunica și vor face apel la propria creativitate, pentru a se conforma cât mai bine cerințelor impuse de profesor.

Detectorul minciunii este o activitate pedagogică, ce funcționează perfect atât în rândul școlarilor mici, cât și în rândul liceenilor. Derularea acestui joc se produce astfel: fiecare participant trebuie să noteze patru fraze scurte pe o foaie în care să vorbească despre sine; din cele patru fraze, una singură ascunde o minciună destul de convingătoare. Fiecare elev în parte va citi frazele, în timp ce colegii săi vor încerca să depisteze minciuna. Această activitate ludică poate fi folosită și pentru elevii cu un nivel avansat de limbă franceză, însă formularea sarcinii de lucru va avea un grad de dificultate mai ridicat. Profesorul va trebui să împartă în grupe de patru persoane întreaga clasă. Fiecare membru al grupei va fi rugat să povestească trei evenimente surprinzătoare la care a luat parte sau trei dorințe pe care le are în vedere pe viitor; printre aceste evenimente sau vise, se ascunde o minciună, pe care ceilalți o vor demasca pe baza chestionării orale.

Bătaia cu bule de hârtie este o activitate ludică a cărei desfășurare este următoarea: participanții scriu pe o foaie trei fraze prin care se definesc, apoi ei mototolesc hârtia în așa fel încât să formeze o bulă de hârtie și încep o „bătaie” distractivă, prin lovire cu bucățile de hârtie timp de un minut, sub atenta supraveghere a profesorului. La sfârșitul minutului, fiecare strânge bula care îi este cel mai la îndemână, o citește și trebuie să ghicească identitatea celui care a scris frazele; dacă va reuși, va prezenta persoana colegilor săi.

Dicționarul elevilor este un joc care se bazează pe următoarele cerințe pentru a putea fi pus în practică în cadrul unui colectiv de elevi: profesorul scrie cinci întrebări pe tablă precum: 1.*Comment t'appelles-tu?* 2. *As-tu des frères et des sœurs?* 3. *As-tu un animal de compagnie?* 4. *Est-ce que tu parles des langues étrangères? et* 5. *Quelle est ta couleur préférée?*; la rândul lor, elevii trebuie să copieze enunțurile de pe tablă și să adauge pe foaie alte cinci întrebări, urmând apoi ca aceștia să se așeze în binom și să-și intervieveze camaradul pentru a-i nota răspunsurile. În urma îndeplinirii acestei sarcini, fiecare elev va folosi răspunsul colegului pentru a nota în dicționar o definiție a acelei persoane. Pentru a le facilita munca și a le oferi în același timp și un exemplu, profesorul va scrie la tablă un model de definiție formulat astfel: *Anne Durand (nom propre):1. Enfant unique, 2. A un chat, 3. Parle français et anglais...*

Elevii își pot aduce ulterior și câte o fotografie pentru a-și completa dicționarul (Rouga, 2013).

Toate aceste practici educative au scopuri bine definite, respectiv: să-i atragă pe elevi către pătrunderea tainelor limbii franceze, exersând-o prin comunicare și învățând-o cu rapiditate și ușurință, dar și să le ofere posibilitatea acestora să-și fructifice imaginația, lăsându-se conduși de mrejele creativității specifice vârstei fiecăruia.

3. Concluzii

Jocurile didactice pe care le-am selectat în vederea oferirii unor exemple ajutătoare în predarea și învățarea limbii franceze pot fi adaptate și îmbunătățite de către profesori, avându-se, însă, în vedere nivelul clasei lor. Prin intermediul acestor activități ludice, atmosfera în cadrul orelor de limba franceză va fi mult mai degajată, elevii nu se vor simți constrânși de teama că pot obține o notă mică dacă nu răspund corect, iar profesorul va putea urmări modul în care fiecare elev colaborează atunci când este implicat într-o muncă în echipă. Adesea, astfel de activități pot produce conflicte la nivelul întregului colectiv și, de aceea, profesorul trebuie să supravegheze îndeaproape grupul, pentru a evita anumite situații neplăcute, conducând discuția către o cale constructivă și amiabilă. Pedagogului îi revine și sarcina de a diversifica jocurile didactice, deoarece, în caz contrar, elevii se vor plictisi de aceleași îndeletniciri din timpul orei de franceză și fie nu se vor mai implica, arătându-se dezinteresați, fie vor simți nevoia de alte jocuri noi. Predarea limbii franceze având ca suport jocul didactic nu trebuie să devină o obișnuință exagerată, deoarece conținutul materialului didactic nu poate fi adaptat tot timpul la o singură metodă didactică.

Acest studiu își propune să devină un model bun de pus în pratică în special de către profesorii debutanți de limba franceză, care nu găsesc o modalitate optimă pentru a le capta atenția elevilor sau pentru a le ușura drumul către cunoașterea acestei limbi străine, care, la început, poate părea rigidă și de neînțeles.

Făcând apel la metoda expunerii și la o bibliografie și o sitografie de specialitate, studiul nostru a reușit să ofere câteva exemple de practici educative, care, odată puse în aplicare, vor deveni un adevărat sprijin atât pentru pedagogi, cât și pentru elevi. Munca noastră oricât de modestă este, va reprezenta un punct de reper pentru alte posibile interpretări ale temei tratate.

Bibliografie

1. Colceriu, L. (2010). *Metodica predării activităţii instructiv educative în grădiniţe*. Disponibil: http://www.scribd.com/doc/35713179/Metodica-Predarii-Activitatilor-Instructiv-Educative-in-Gradinita-de-Copii [Online, 26.03.2016].
2. Condei, C. (2012). *Acteurs, textes, contextes des discours de la classe de langue*. Craiova: Editura Universitaria.
3. France, S. (2014). *Brise glace*. Disponibil: http://francesynergies.com/2014/12/02 brise-glace/ [online, 22.04.2016].
4. Frăsineanu, E.S. (2014). Jocul în grădiniţă, în F. Mogonea (coord). *Metodica activităţilor instructiv-educative în grădiniţa de copii. Abordări teoretice actuale, în vederea pregătirii pentru examenele de definitivat şi gradul II*. Piteşti: Editura Paralela 45, 103-121.
5. Haydée, S. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris : Editura CLE International.
6. Haydée, S., Loiseau, M. (coordonnateurs). (2016). *Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues*. Paris: Editura CLE International.
7. Mogonea, F. (coord.), Popescu, A.M., Ştefan, M.A., Frăsineanu, E. S., Mogonea, F. R. (2014). *Metodica activităţilor instructiv-educative în grădiniţa de copii. Abordări teoretice actuale, în vederea pregătirii pentru examenele de definitivat şi gradul II*. Piteşti: Editura Paralela 45.
8. Mogonea, F. R. (2010). *Pedagogie pentru viitorii profesori*. Craiova: Editura Universitaria.
9. Paloș, R. (2000). *Educator și educat – Activități de seminar*. Timișoara: Editura Tipografia Universității de Vest din Timișoara.
10. Rouga, C. (2013). *Des Jeux Brise-Glace pour la classe de FLE (I)*. Disponibil: http://www.bonjourdumonde.com/blog/grece/11/education-pedagogie/des-jeux-pour-la-classe-de-fle-i [online, 23.04.2016].
11. Stan, C. (2000). Dimensiunea ludică a fenomenului educaţional, în M. Ionescu, I. Radu, D. Salade. *Studii de pedagogie aplicată*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 127-143.
12. https://www.google.ro/#q=tlfi+en+ligne [online, 24.04.2016].

PROFESORUL ŞI REZOLVAREA PROBLEMELOR DISCIPLINARE DIN CLASA DE ELEVI
THE TEACHER AND THE SOLVING OF DISCIPLINARY PROBLEMS FROM THE CLASS OF PUPILS

Student DENISA-MIRABELA IOVU
Facultatea de Ştiinţe, Universitatea din Craiova

Rezumat

În acest articol realizăm o analiză a principalelor probleme disciplinare întâlnite de profesor în activitatea sa, deoarece acesta este un aspect important pe care îl sesizăm în calitate de student practicant, viitor cadru didactic. Rezolvarea aspectelor disciplinare se referă la implicarea profesorului în sprijinirea fiecărei clase de elevi, în mod colectiv, dar și individual, în funcţie de problemele identificate. La nivelul fiecărei clase de elevi există situaţii de diferite grade de dificultate care necesită anumite metode pentru a putea fi rezolvate. Profesorul este un mediator potrivit în luarea deciziilor, în vederea rezolvării conflictelor într-un mod organizat și corect față de ambele părți. El este un manager al clasei de elevi care poate îngădui până la un anumit punct comportamentul negativ, acest fenomen fiind strâns legat și de repercursiunile pe care le poate exercita asupra grupului. În rezolvarea indisciplinei este nevoie să se identifice cauzele comportamentului neadecvat. Acest lucru se poate realiza cu ajutorul cunoaşterii opiniilor celor două sau mai multe părţi implicate, pentru a se ajunge la o concluzie corectă asupra problemei. Tema aleasă are legătură cu preocuparea noastră de a ne forma competenţele de conducere eficientă a clasei de elevi. Premisa de bază de la care pornim este aceea că educarea într-un mod corect și plăcut este o modalitate prin care elevii îşi pot însuşi comportamente pozitive pentru tot restul vieţii, ceea ce îi formează în mod echilibrat, sănătos, îi ajută să evolueze atât emoţional, cât şi social.

Cuvinte cheie*: disciplină, indisciplină, comportament pozitiv, soluţii*

Abstract

In this article we conduct an analysis of the main disciplinary problems encountered by teacher in its work, because this is an important issue that we grasp as a trainee, future teacher. Resolving disciplinary issues relate to teacher involvement in supporting each class of students, collectively and individually, depending on the identified problems. In each class of students are situations with different degrees of difficulty who require specific methods to be resolved. The teacher is a suitable mediator to resolve conflicts in making decisions in an organized and fair mode for both sides. He is a manager of the classroom that can allow up to a certain negative behavior, this phenomenon is closely linked to the repercussions which they may have on the group. In solving of indiscipline is need to identify the causes of inappropriate behavior. This can be achieved by using knowledge of the views of two or more involved parties to reach a correct conclusion on the issue. The chosen theme is related to our concern to form effective leadership skills for classrooms. The basic premise from which we start is that education in a correct and pleasant mode is one way that students can acquire positive behavior for rest of their life, they form them in a balanced and healthy mode, it helps to evolve emotionally and social.

Key words: *discipline, indiscipline, positive behavior, solutions*

1. Necesitatea disciplinei în clasa de elevi

Menţinerea disciplinei în clasa de elevi este una dintre cele mai dificile activităţi manageriale pe care profesorul o are de realizat, dată fiind diversitatea personalităţilor, temperamentelor pe care le întâlnim într-o clasă de 20-30 de elevi, cu moduri de percepere şi înțelegere diverse, limbaje, atitudini şi comportamente diferite.

Un elev indisciplinat sau care prezintă un comportament neadecvat este cel care afectează lecţia profesorului și, implicit, pe colegii lui.

Comportamentul adecvat sau disciplinat este prezent la elevul care nu deranjează lecția, dar mai ales, la acel elev care îşi realizează sarcinile şi îşi ajută colegii.

2. Rolul relaţionării şi comunicării cu elevii

Cum se poate proceda în situaţia în care cadrul didactic se confruntă cu manifestări ale indisciplinei din partea elevilor? În primul rând, tonul vocii trebuie să fie unul calm, dar în același timp hotărât, pentru a nu crea nesiguranță în cea ce privește veridicitatea atitudinii manifestată de profesor. Din cauza problemelor de comportament care pot fi întâlnite și a diferiților factori sociali în care se pot afla anumite persoane, uneori, este nevoie de răbdare din partea profesorului și de multă pricepere în abordarea corectă a problemei de indisciplină a elevului. Pentru a realiza acest lucru este nevoie de o strategie coerentă; Charles (1996), de exemplu, afirma că profesorii își doresc o disciplină care să aibă în vedere anumite aspecte :

- prevenirea cazurilor cu un comportament inadecvat;
- comportamentul inadecvat să fie redirecționat într-un mod pozitiv;
- relația dintre profesori și elevi să fie una de încredere;
- disciplina să fie acceptată și considerată corectă de către elevi;
- reacţiile profesorului să aibă un efect de susținere și ajutor din partea părinților;
- strategia aleasă să fie eficace și ușor de aplicat.

Un alt autor – Jones (2000) – susținea că predominant în desfăşurarea lecţiei este comportamentul non-verbal, iar acesta ar reprezenta 90% din eficiența limbajului corporal. De aceea, se recomandă folosirea a trei modalități prin care se pot rezolva problemele disciplinare:

1. *Valorificarea limbajul corpului*

- Acesta va fi exercitat prin contact vizual/privirea în ochi a elevilor.
- Postura corpului trebuie să fie dreaptă, iar mersul, ferm.
- Apropierea fizică (poziționarea în spatele scaunului sau în laterala elevului) trebuie să fie însoțită de contactul vizual rapid.
- Expresia feței prin încruntare, mişcarea capului, buze strânse și ochi scăparători pot arăta depășirea unor limite.
- Gesturile realizate cu ajutorul membrelor superioare pot semnifica diferite acțiuni care trebuie realizate în următoarele secunde – palma poziționată înainte semnifică oprirea activității, degetul în dreptul buzelor reprezintă liniște sau rotirea brațelor semnifică o continuare a unei anumite acțiuni, toate acestea realizându-se fără instrucțiuni verbale.

2. *Acordarea recompenselor*

- În urma realizării unor proiecte sau teme în timp util, alegerea recompenselor se va realiza prin vot. Recompensa poate consta în petrecerea timpului liber de la sfârșitul zilei alături de prieteni. În caz contrar, putem folosi un cronometru pentru a-i determina pe elevi să ducă activitatea la bun sfârşit, ei realizând în felul acesta că este vorba de timpul lor, care se scurge.

3. *Realizarea unui ajutor în mod eficient*

- Este nevoie de implicarea profesorului în aranjarea clasei pentru a ajunge mai uşor la elevi (de exemplu, în formă de semicerc).
- Folosirea diferitelor mijloace pentru a facilita înțelegerea (diagrame, liste, prezentări în power-point, exemple clare) pentru conţinuturile predate.
- Profesorul îl poate ajuta pe elev, găsind în primă instanță ceva ce elevul a făcut cum trebuie, iar, dacă acest lucru nu s-a întâmplat, el poate să îi spună, apoi să îi dea instrucțiuni scurte și clare.

Reţinem că modalitatea de utilizare a metodelor de disciplinare în clasa de elevi trebuie să îmbine atât metodele verbale, cât și pe cele non-verbale. Însă, prin folosirea majoritară a limbajului non-verbal este posibil ca mesajul dorit să nu ajungă cum trebuie la elevi și, în consecință, ei să continue să manifeste un comportament indisciplinat.

3. Cum poate profesorul să gestioneze activitatea, astfel încât să asigure disciplina?

Pentru a putea stabili modul de management al disciplinei în clasă, este necesar ca profesorul să identifice comportamentul adecvat şi pe cel neadecvat. Pentru stabilirea metodei prin care un elev trebuie să înțeleagă că este benefic să aibă un comportament disciplinat în clasă, trebuie să ne gândim ce modalitate de învățare preferă.

Rezultatul final trebuie să fie unul prin care elevii pot învăța ce reprezintă un comportament disciplinat și să poată deveni independenți față de profesor.

În cadrul învățării există mai multe tactici de abordare a responsabilității de a învăța, determinate de numeroase operații de constatare a informațiilor și de rezolvare a acestora. Acestea pot fi legate de conținut (instrumentul învățării, procedeul învățării, nivelul de angajare în învățare) sau de modul de implicare în modalitatea de învățare (afectivă, de studiu, de luare a notițelor, de citire, de adaptare sau reglare, motivaţională, metacognitivă). În calitate de student practician, considerăm că asemenea posibilităţi pot fi supuse reflecţiei elevilor, fapt care i-ar putea determina să se responsabilizeze în activitatea lor şcolară.

4. Repere teoretice în explicarea şi menţinerea unui comportament disciplinat al elevilor

Joița (2004, apud Frăsineanu, 2014, pp. 221-222) prezintă diferite modele de disciplinare:

a) Modelul Canter a fost dezvoltat pe baza unor observații ale profesorilor, realizate în clasa de elevi. În elaborarea acestui model se pleacă de la următoarele principii: profesorii trebuie să insiste pe comportamentul responsabil al elevilor; eșecul profesorului este cauzat de un slab control al clasei; mulți profesori cred că un control ferm al clasei este inuman, însă, dacă este impus într-o manieră umană, se dovedește a fi eliberator. Este necesară o disciplină pozitivă prin recunoașterea și îndepărtarea blocajelor, prin utilizarea stilurilor pozitive de răspuns, fixarea limitelor, respectarea lor și implementarea unui sistem de asertiuni pozitive.

b) Modelul Fred Jones promovează anumite proceduri pentru îmbunătățirea eficienței profesorilor, cu accent pe motivația elevilor și pe comportamentul acestora în sala de clasă.

c) Modelul disciplinei diferenţiate este o combinație de disciplină pozitivă și empatică, care arată respect față de elevi.

d) Modelul Glasser are în centrul construcției „terapia realității": se susține că elevii sunt ființe raționale, care își pot contola comportamentul, dacă doresc.

e) Modelul Kounin presupune efectul de “undă”, atenția distributivă, controlul simultan, tranziția eficientă și sațietatea. Efectul de “undă” apare atunci când profesorul corectează comportamentul unui elev, iar acest lucru influențează în mod pozitiv comportamentul celorlalți elevi. Atenția distributivă se referă la capacitatea profesorului de a observa tot ceea ce se întâmplă în sala de clasă. Controlul simultan presupune implicarea în două sau mai multe evenimente în același timp.

f) Modelul consecințelor logice a fost propus de R. Dreikurs, cu scopul de a dezvolta autodisciplina. Cheia comportamentului indezirabil este identificarea scopului, iar acest fapt îl face pe elev să înțeleagă că procedează greșit, că are o problemă de comportament.

Dincolo de aceste modele, este important să li se ofere și libertate elevilor (Joița, 2000). Ideea reprezintă esența idealului educației, formulat oficial ca „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, formarea personalității autonome și creative” (Legea Educaţiei Naţionale, 2011 şi completările ei ulterioare). A acorda libertate elevului nu înseamnă o anulare de fond a activității profesorului, ci, din contră, această acţiune ne indică tendinţa de perfecționare, de orientare a atributelor sale pentru formarea elevilor.

Există patru tipuri de elevi indisciplinați (enumerați de Stan, 2006):

I. Elevii aflaţi la primul nivel sunt tineri care rareori au probleme de indisciplină; astfel de elevi nu trebuie să fi fost opriţi după program sau să fi primit vreun bilet care însoţeşte eliminarea de la o lecţie în ultimele 14 zile; orice problemă apărută în clădirea şcolii, în curte, sau în altă parte (în autobuz, de exemplu) îi face pe elevi să fie consideraţi ca făcând parte din nivelul următor. Profesorii pot face apel la activităţi speciale pentru elevii aflaţi la acest nivel; acestea pot include: recreaţii mai lungi, timp mai îndelungat în anumite laboratoare etc. Nu sunt de neglijat nici recompensele simbolice. Foarte mulţi elevi sunt în această categorie.

II. Elevii aflaţi la nivelul al doilea sunt acei elevi care au avut una sau două probleme în ultimele două săptămâni de activitate didactică. De asemenea, ar putea fi util ca astfel de elevi să fie implicaţi în activităţi extraşcolare.

III. Elevii aflaţi la nivelul al treilea al sistemului par a avea mai multe dificultăţi în respectarea disciplinei; în ultimele 14 zile calendaristice ei au avut trei sau mai multe asemenea probleme, de aceea, adesea ei sunt excluşi de la anumite activităţi extraşcolare, iar, în anumite cazuri, participarea la activităţile respective este condiţionată de o negociere cu profesorul.

IV. Elevii aflaţi la nivelul al patrulea al sistemului creează aproape zilnic probleme de indisciplină; din fericire, aceştia constituie un grup foarte restrâns, rareori depăşind 5% din numărul elevilor; ei nu participă la activităţile extraşcolare, de care se bucură colegii lor; de exemplu, nu sunt admişi la şedinţele clasei şi nu pot participa la evenimente precum dansul sau întrecerile sportive. De asemenea, ei nu-şi pot negocia participarea, cum este cazul cu elevii aflaţi la nivelul trei.

Sesizăm că un asemenea model utilizează mecanismele recompensei şi pedepsei, făcând, în acelaşi timp, apel la nevoile de apartenenţă ale copilului la grup (Olsen şi Nielsen, 2009, pp. 17-27).

Aprecierea simţului de răspundere (Iucu, 2005) este considerată importantă; astfel profesorii pot monitoriza comportamentul elevilor, pot vedea dacă acesta corespunde aşteptărilor şi dacă elevii dovedesc simţ de răspundere. Profesorul trebuie să păstreze contactul vizual cu clasa (s-o „scruteze” frecvent), să se mişte prin clasă în timpul lucrului independent, apreciind efortul susţinut al elevilor sau comportamentul deosebit al acestora. Se recomandă aprecierea comportamentului adecvat prin zâmbet, înclinarea aprobativă a capului, laude, remarci compatibile cu vârsta elevilor, în mod frecvent. Comportamentul responsabil al acestora poate fi consemnat în scris, prin notificări adresate direct elevului sau părinţilor/supraveghetorilor, incluzând certificate de merit. De asemenea, profesorul poate să arate aprecierea repartizând elevului sarcini suplimentare şi lăudându-l pentru eforturile lui zilnice. Exemplu: „... ai simţ de răspundere. Văd că eşti atent şi interesat”, „... intervenţia ta ne-a ajutat să înţelegem mai bine problema” ş.a.

5. Diversitatea soluţiilor

Corectarea comportamentului iresponsabil sau neadecvat se realizează de către profesor, cel ce le aduce la cunoştinţă elevilor un număr de acte comportamentale neadecvate (observabile de către aceştia), care pot fi identificate pe parcursul unei zile. Profesorul trebuie să determine dacă aceste comportamente pot fi controlate prin ignorare sau prin măsuri ulterioare de corecţie. Elevii trebuie înştiinţaţi de la început care sunt măsurile cărora vor fi supuşi în cazul comportamentului neadecvat (ignorarea, controlul proxemic, admonestarea verbală blândă, aluziile şi avertismentele, exemplele pozitive, tehnica „timpului datorat”, eliminarea).

Ignorarea de către profesor este necesară atunci când un elev poate reacţiona negativ la admonestarea verbală blândă sau dacă acesta prezintă un comportament neadecvat, ce nu lezează desfăşurarea lecţiei.

Profesorul trebuie să găsească ocazii pentru a da exemple de comportamente responsabile şi iresponsabile, să interacţioneze pozitiv cu elevul care are un limbaj verbal sau corporal neadecvat.

Stabilirea regulilor de comportament în afara clasei este necesară atunci când elevii sunt puşi să supravegheze activităţile din pauză și vor încerca să se mândrească pentru faptul că sunt trataţi ca nişte adulţi. Cei care încalcă regulile trebuie să suporte consecinţele. Profesorul stabileşte împreună cu elevii o listă de tipuri de comportament în spaţiul respectiv (acceptabil şi neacceptabil) şi o listă de măsuri în cazul nerespectării regulilor. De aceea, profesorul şi chiar conducerea şcolii trebuie să identifice modalităţi de permanentizare a supravegherii pe holuri şi să ofere un feedback pozitiv elevilor când comportamentul s-a îmbunătăţit.

Măsurile coercitive trebuie utilizate cu grijă, deoarece sunt considerate intervenţii radicale. Ele trebuie aplicate pe termen scurt, asupra tipului de comportament rezistent la alte soluţii mai simple.

Bibliografie

1. Charles, C. M. (1996). *Building Classroom Discipline. From Models to Practice*. New York: Longman.
2. Frăsineanu, E. S. (2014). *Pedagogie. Managementul clasei de elevi*. Craiova: Editura Sitech.
3. Iucu. R.(2005). *Managementul clasei de elevi.* din https:// xa.yimg.com (accesat la data de 20.04.2016)
4. Joița, E. (2000). *Managementul educațional.* Iași: Editura Polirom.
5. Jones, F. (2000). *Tools for Teaching*. Hong Kong: Jones & Associates, Inc.
6. Olsen, J., Nielsen, T. H. (2009). *Noi metode și strategii pentru managementul clasei*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
7. Stan, E. (2006). *Managementul clasei*. Bucureşti: Editura Aramis.

Webografie

http://iteach.ro/experientedidactice/disciplinarea-pozitiva-a-elevilor
https://managementul-clasei-gestionarea-situatiilor-de-criza-suport-de-curs.pdf

VALENȚE TEOLOGICE ȘI PSIHOLOGICE ALE COMUNICĂRII, PREZENTE ÎN SFÂNTA TAINĂ A MĂRTURISIRII
THEOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL VALENCES OF COMMUNICATION FOUND IN THE HOLY CONFESSION

Student MARIA-MIHAELA PISTRIȚU
Facultatea de Științe Sociale și Facultatea de Teologie Ortodoxă, Universitatea din Craiova
Lect. univ. dr. RĂZVAN-ALEXANDRU CĂLIN
DPPD, Universitatea din Craiova

Rezumat

Studiul de față propune o abordare teologică, însoțită de unele explicații psihologice, privind Taina Mărturisirii. Se pornește în elaborarea analizei de la comuniunea interpersonală ce o presupune Spovedania sau Mărturisirea, taină prezentă în viața multora dintre creștinii ortodocși în condițiile viețuirii într-o lume în care sunt suspuși păcatelor de tot felul, ajungându-se la contextul teologic din substratul ei, generat de posibilitatea formulării Tainei nu doar ca element liturgic, ci și ca act trialogic. Aici vom analiza cele trei centre de comunicare: Hristos, duhovnic, penitent pe baza relației ce o presupune Taina și a legăturii ce se manifestă între ei.

Tema izbăvirii de păcat în care se recade atât de ușor, rămâne tema centrală a textului, dar și a vieții creștine și a cugetării teologice, taina Pocăinței repunându-l pe credincios în starea de curăție deplină, precum cea după Botez.Întrebarea fundamentală a studiului se formulează astfel: Cum ne mărturisim lui Hristos și ce valențe psihologice și dialogal-interpersonale presupune actul mărturisirii față de noi prin duhovnic către Hristos?

Cuvinte cheie: *Taina Spovedaniei, mărturisire, confesiune, păcat*

Abstract

The study proposes a theological approach, accompanied by some psychological explanations regarding the Sacrament of Reconciliation. It starts with drafting the analysis of the interpersonal communion implied by Confession or Penance, which is present in the life of many Orthodox Christians in terms of living in a world where they are subjected to sins of all kinds, leading to the theological context of its substrate, generated by the possibility of addressing the sacrament not only as a liturgical element, but also as a trialogue act. Here we will analyze three communication centers: Jesus Christ, the confessor and the penitent based on the sacrament and the bond that occurs between them.

The theme of deliverance from sin, that can be easily committed, is the central topic of the text and also of the Christian life and theological contemplation; the sacrament of penance puts the Christian in a state of complete purity, such as after Baptism.The fundamental question of the study is formulated as follows: How do we confess to Christ and what psychological and dialogical-interpersonal meanings are implied by the act of confession for us through the confessor to Jesus Christ?

Key words: *Sacrament of Reconciliation, penance, confession, sin*

Demersul nostru exploratoriu va urma traseul teologic al explicării valențelor spirituale pe care le îmbracă Taina Mărturisirii.

Instituirea (temeiul biblic), definirea și înțelegerea Tainei în mediul teologic de comunicare

În vederea iertării păcatelor, săvârșite de oameni după botez, Mântuitorul Hristos a instituit Taina Pocăinței, fapt ce îl putem observa în Sfânta Scriptură încă din Vechiului Testament, când după primul păcat omenesc, Dumnezeu provoacă pe Adam și Eva la o mărturisire personală și explicită (Facere 3, 13). Însă, așa cum ne spun Sfinții Părinți, atât Adam cât și Eva au refuzat invitația la o mărturisire personală. Tot de la ei aflăm că blestemul lui Dumnezeu a căzut asupra vieții lor, nu pentru că au păcătuit, ci pentru că nu au mărturisit (Afraates[1]). Același lucru s-a întâmplat și cu Cain, întrebat să-și mărturisească păcatul, să se declare răspunzător pentru uciderea fratelui său, el a refuzat (Facere 4, 9, pp. 227-228) [2].

În Noul Testament, Sfântul Ioan Botezătorul vestește apropierea Împărăției cerurilor, îndemnând pe oameni să se pocăiască. Îndemnuri la Pocăință și izbăvire de păcate dă Mântuitorul și în pilda Vameșului și Fariseului (Luca 18, 10-14) când vameșul stând departe, smerit și cu frică de Dumnezeu, își vede păcatele și se roagă pentru iertarea lor, dar și în pilda Vindecării slăbănogului, când, văzând credința sa, i-a zis:*„Omule, iertate îți sunt păcatele tale”*(Luca 5, 20), iar puterea iertării păcatelor a acordat-o și Apostolilor și urmașilor acestora prin îndemnul dat la arătarea Sa de după Înviere *Cărora veți ierta păcatele, le vor fi iertate şi cărora le veți ține, vor fi ținute.* Taina Pocăinței are numeroase temeiuri în Sfânta Scriptură și în Sfânta Tradiție, din care rezultă practicarea ei continuă încă din epoca apostolică (Fapte 19, 18; 1 Ioan 1,9; Iac. 5, 16; comp. I Cor. 5, 1-7). Spovedania are sensul întoarcerii, al refacerii legăturii cu Biserica și al deplinei comuniuni cu Hristos și frații. Prin Taina Sfântului Botez, ne sunt iertate păcatul strămoșesc și celelalte păcate făcute până în momentul primirii harului. Dar, pentru că Botezul nu se mai repetă în viața creștinului și pentru că nu ne putem uni cu Hristos în Euharistie fără iertarea păcatelor de după Botez, a fost instituită de Mântuitor Taina Mărturisirii, tocmai pentru a continua și reactualiza mereu roadele Botezului[3]. La trecerea de la păcatul în

[1] Pr. M. Milea, în Afraat Persanul, *Îndrumări duhovnicești,* Editura Anastasia, București, 1998, p.123
[2] Pr. D. Fecioru, în: Sf. Ioan Gură de Aur, *Scrieri. Partea întâia: Omilii la Facere I (PSB 21),* Editura IBMBOR, București, 1986
[3] Pr. Prof. Galeriu Constantin, Taina Mărturisirii, în Spovedania și Euharistia izvoare ale vieții creștine, vol. I, Editura Basilica, București, 2014, pp. 25-26

care a recăzut la izbăvirea de el, creştinul trebuie să colaboreze cu Hristos mult mai intens decât a făcut-o la Botez, iar participarea lui constă în mărturisire și pocăință, care reprezintă atitudinea lui personală față de păcat. Această participare personală a cerut-o Biserica creştinului, în toate timpurile.

Mediul Bisericii este spațiul de comunicare creştină. „Pocăința constă în întoarcerea la Domnul Hristos și la învățătura Evangheliei Sale, în întoarcerea de la calea cea rea la cea bună adică pe calea Bisericii"[4]. Pentru creştini, calea cea bună este datul firii, este comuniunea, precum și realitatea comunicării cu şi în Hristos. Calea cea rea reprezintă părăsirea dialogului din mediul Bisericii, este îndepărtarea de țelul comunicării interpersonale. În acest sens, Hristos ne oferă remediul la lipsa binelui adică la situarea noastră în afara relației de comunicare cu El: aici intervine Taina Mărturisirii ca „Taină a comunicării intime și sincere între penitent și preot sau chiar o Taină a comuniunii între ei"[5].Comunicarea din cadrul Tainei o descrie Părintele Stăniloae ca una ce se desfăşoară „între două persoane într-o relație de intimitate, și relația aceasta este înlesnită pentru penitent de faptul că preotul i se înfățișează ca vorbindu-i în numele Domnului atât cu iubirea iertătoare a lui Dumnezeu care nu îl face să dispere, cât și cu seriozitatea care îl oprește de la bagatelizarea slăbiciunilor sale"[6]. Aici apar cele trei centre de comunicare ale Tainei: *1. Penitentul* ca persoană ce vine să dobândească iubirea iertătoare; *2. Preotul duhovnic* cel care îl pune pe Hristos în fața penitentului, deci îl înfățișează pe Cel ce iartă toate; *3. Hristos-Domnul*, Cel ce personalizează comuniunea și acordă harul iertării.

Momentele esențiale ale Tainei Sfintei Spovedanii.

Întreaga învățătură a Bisericii despre Taina Mărturisirii, așa cum se află ea în Sfânta Scriptură și Sfânta Tradiție, a fost întărită printr-o serie de hotărâri dogmatice și disciplinare ale unor Sinoade ecumenice și locale, precum și în cărțile ei de cult, care au stabilit rânduiala săvârșirii Tainei Mărturisirii și modul în care trebuie să se aplice unitar epitimiile în Scaunul Spovedaniei de către preot, condițiile pe care trebuie să le îndeplinească preotul duhovnic, pregătirea credinciosului pentru mărturisire și primirea iertării și împărtășirii cu Trupul și Sângele Domnului. Etapele esențiale sunt:

1. Luând hotărârea de a se îndrepta, penitentul se apropie de Dumnezeu în scaunul mărturisirii cu umilință și cu inima înfrântă, mărturisind duhovnicului toate păcatele săvârșite de la ultima sa mărturisire;
2. Manifestând părere de rău și căință pentru păcatele făcute, penitentul făgăduiește că în viitor se va strădui să nu mai facă astfel de păcate;
3. Duhovnicul dă dezlegare de păcate celui ce s-a mărturisit;
4. După povețele necesare, duhovnicul dă penitentului canonul sau epitimia[7], ca printr-o trudă personală să-și amintească de greutatea păcatului și de condiția lui muritoare. Ca exemplu în Noul Testament, Mântuitorul dă slăbănogului vindecat la Betsaida, ca epitimie, să-şi ducă patul şi să nu mai greşească în faţa lui Dumnezeu (Ioan 5,8).

Însușirile duhovnicului și păstrarea secretului Mărturisirii

Ce trebuie să posede duhovnicul pentru a putea conduce dialogul cu penitentul, deci pentru a putea acționa împotriva acestor slăbiciuni și pentru a putea acorda un canon potrivit și cum trebuie să păstreze secretul? Părintele Petre Vintilescu menționează *moralitatate*, *sfințenia* și *evlavia* ca fiindu-i „de rigoare duhovnicului, nu numai pentru a se înfățișa ca un model viu celor pe care este chemat să-i călăuzească pe calea perfecțiunii, ci și pentru a-i servi lui personal, ca forță de rezistență"[8]. Acestea constituie trei dintre virtuțile pe care duhovnicul trebuie să le posede pentru a-l ghida pe penitent către Hristos. Înaintarea penitentului de la dialog la trialog este susținută de preotul duhovnic prin moralitatea, virtuțile și cuvintele sale. La scaunul spovedaniei, după începerea mărturisirii, preotul în relația cu penitentul, îl conduce pe acesta către relația trialogică și personală cu Hristos. Relația dintre duhovnic și penitent se fundamentează pe taina penitentului, pe care duhovnicul nu o va spune niciodată. „Între ei, are loc o taină și din acest punct de vedere, deci între ei se realizează o legătură sufletească profundă și intimă în același timp, cu totul deosebită"[9]. Părintele Dumitru Stăniloae duce această explicație mai departe: „Penitentul realizează cu

[4]Arhim. Ilie Cleopa, *Despre credința ortodoxă*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti, 1981, p. 141.
[5] Pr. Prof. Dr. Dumitru Staniloae, *Teologia Dogmatică Ortodoxă*, vol. 3, ediția a doua, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti, 1997, p. 86.
[6] Ibidem, p.87.
[7] Cf. http://www.dervent.ro/dictionar.php?dTitle=ZXBpdGltaWU=, consultat la data de 31.03.2016, ora 18.00, ἐπιτίμιον, τό — *epitimion* = penitenţă, părere de rău, Canon de pocăinţă pe care preotul îl dă credinciosului ca un fel de pedeapsă, ca acesta să-şi ispăşească într-un fel păcatele
[8] Pr. Petre Vintilescu, *Spovedania și duhovnicia*, Editura Episcopiei Ortodoxe Române Alba Iulia, 1995, pp. 44-45.
[9] Pr. Prof. Dr. Dumitru Staniloae, *Teologia Dogmatică Ortodoxă*, vol. 3, ediția a doua, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti, 1997, p. 88.

preotul comuniunea maximă care se poate realiza cu un om. E un nou motiv pentru care Taina aceasta e Taina unei comuniunii cum nu există alta: e Taina restabilirii comuniunii depline între un credincios și preot, ca organ văzut al lui Hristos și ca reprezentant al Bisericii”[10].

Secretul Mărturisirii este legat de însăși instituirea acestei taine, făcând parte integrantă din disciplina Tainei Spovedaniei. Ca reprezentant al lui Dumnezeu, în numele căruia administrează taina și căruia creștinul se deschide, duhovnicul este obligat a păstra aceeași taină pe care însuși Dumnezeu o păstrează față de păcatele oamenilor[11]. În acest sens, din Sfânta Scriptură aflăm că cele auzite sunt păstrate de duhovnic până la sfârșitul vieți, „Auzit-ai cuvânt? Să moară cu tine” (Iisus Sirah 19, 10). Comiterea unei indiscreții cu privire la cele aflate în scaunul mărturisirii, ar pune într-o lumină negativă, nu doar preotul ci și taina însăși. De asemenea, nu îi este îngăduit duhovnicului să facă nici un fel de însemnare, oricât de sumară ar fi și nici vreun alt fel de semn care să amintească de mărturisirea primită. Astăzi, *Violarea secretului mărturisirii se pedepseşte cu de-punerea* așa cum aflăm din regulamentul de procedură al instanțelor disciplinare și judecătorești ale Bisericii Ortodoxe Române art. 28[12].

Valențele teologice ale Tainei Mărturisirii.

Dacă spovedania a debutat cu căința și mărturisirea păcatelor prin viu grai și a continuat cu primirea canonului, ea se finalizează cu dezlegarea păcatelor[13]. În arealul Tainei, căința penitentului este realmente necesară pentru reprimirea lui în comunicarea trialogică. „Penitentul trebuie ajutat să se căiască cu adevărat pentru ele [pentru păcate], căci prin căință se deschide poarta iertării și ea îi dă o speranță garantată de autoritate lui Hristos ajutându-l să depășească el însuși păcatele și slăbiciunile sale”[14]. Părintele Galeriu consideră căința, pe baza gândirii Sfântului Isaac Sirul, ca o „sondă aruncată la mari adâncimi, o incizie în sufletul bolnav care pătrunde «mai adânc decât păcatul», până la fondul sănătos din noi”[15]. El arată, în continuare, valoarea profundă a căinței în realitatea actului mărturisirii, în accentuarea stării, ca având rol în „dedublarea inimii”, adică în limitarea puterii răului în relație cu putința binelui[16].

Cum desăvârșește și împlinește rugăciunea Tainei Mărturisirii, toată această mișcare către Hristos a penitentului prin căință și dorință de renunțare la păcat și de revenire la comuniunea cu Hristos? În stare de căință, penitentul își mărturisește păcatele sale iar Hristos, prin preot, îl dezleagă de acestea și îl reprimește în actul comunicării. Hristos iartă, așa cum este menționat în rugăciune, „cu harul și cu îndurările iubirii Sale de oameni”[17] păcatele penitentului. El este de față, iertarea păcatelor fiind acordată de preot prin El, în actul deplin de comunicare trialogică: *Hristos, preot, penitent*. Acordul dintre cei trei se bazează pe iubirea de oameni a Fiului lui Dumnezeu. Hristos l-a iertat și l-a primit pe penitent în comunicare și în comuniune cu El din iubire, căci Taina în sine este mediul iubirii lui Dumnezeu. „Așa cum cuvântul este expresia sensibilă a gândului, de asemenea și Tainele sunt după învățătura Bisericii noastre, semnele văzute prin care se împărtășește celui care le primește, forța, lumina și harul sfinților al duhului lui Dumnezeu”[18]. Prin Taină, omul primește harul și este repus la locul sfințirii creației din spațiul Bisericii. Mărturisirea îi redă penitenului lumina lui Hristos, harul eliberându-l și de gânduri și neliniști interioare. Aici intervine și valența psihologică, pentru că harul acționează în acord cu cuvântul preotului și cu starea interioară pe care aceștia o creează în armonia lui Hristos din actul de mărturisire. Psihologia Tainei este redată de starea de bine pe care cei doi o creează și o simt. Constatarea iertării îi redă penitentului binele sufletesc și liniștea psihologică. Sfatul duhovnicului și „deschiderea plină de căldură” – așa cum gândește părintele Stăniloae – fundamentează această stare psihologică de bine a penitentului și îi reînnoiește mintea.

Spovedania, ca demers personal

Încă din secolul II, Tradiția Bisericii ne vorbește despre o mărturisire individuală a păcatelor, astfel epistola lui Barnaba adresându-se creștinului îi spune: „Să-ți mărturisești păcatele tale”, la fel cum îi spune și creștinului Sfântul Clement Romanul: „E mai bine să-ți mărturisești păcatele tale decât să-ți împietrești

---

[10] Ibidem, p. 89

[11] Cf. Sf. Ioan Gură de Aur, *Catehesa II către cei care vin la botez* (Migne, P.G., t.XLIX, col. 236-237)

[12] http://protoieriaoltenita.ro/wp-content/uploads/2013/12/Regulamentul-Instantelor-de-Judecata-Al-BOR.pdf, accesat la data de 16.04.2016, ora 15:35

[13] Arhim. Ilie Cleopa, *Despre credința ortodoxă*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1981, p. 141.

[14] Pr. Prof. Dr. Dumitru Staniloae, *Teologia Dogmatică Ortodoxă*, vol. 3, ediția a doua, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti, 1997, p. 90.

[15] Pr. Prof. Constantin Galeriu, *Sensul creștin al pocăinței*, în Studii Teologice, XIX, 1967, nr. 9-10, p. 677

[16] Ibidem, p. 678

[17] Molitfelnic, Editura IBMBOR, București, 2008, p. 123.

[18] Diac. Prof. Niculae Balca, *Etapele psihologice ale mărturisirii*, în *Spovedania și Euharistia izvoare ale vieții creștine*, vol. I, Editura Basilica, București 2014, p. 458.

inima”[19]. În secolul III, Sfântul Ciprian, episcopul Cartaginei, vorbește despre necesitatea ca fiecare să-i expună păcatul său episcopului sau preotului, pentru a primi de la acela penitența ce trebuie să o facă și apoi iertarea, sau iertarea imediată, în caz de pericol de moarte[20]. Mărturisirea e un act personal, precum și păcatul e un act personal. Omul trebuie să răspundă singur de păcatul său în fața lui Dumnezeu prin duhovnic, trebuie să aibă curajul să iasă singur cu chipul său spiritual întinat de păcat, clar și pătruns de căință, nu să rămână acoperit de norul mulțimii. Preoții trebuie să primească o mărturisire individuală de la fiecare, pentru ca știind concret păcatele fiecăruia să fie în măsură să-și facă o judecată despre starea lor și despre penitența ce trebuie să le-o impună[21].

Penitentul trebuie să iasă personal în fața lui Dumnezeu cu păcatul său, prin preot, ca martor al lui Dumnezeu, singurul în măsură și în drept să exercite puterea de a lega și de a dezlega păcatele oamenilor (Origen, Omilia II-a la Psalmul 37), pentru că și Dumnezeu îi dă iertare printr-un act adresat lui personal, punându-și mâna prin preot pe creștetul lui, așa cum ne spune toată tradiția bisericească de la Sfântul Ciprian și Didascalia Apostolilor și până astăzi[22]. Raportul între om și Dumnezeu este un raport de la persoană la persoană, nu un raport dintre masă și Dumnezeu. Dumnezeu îi vrea pe oameni uniți în iubire, dar nu contopiți în masă; într-o unire care nu-i anulează ca persoane, care nu le anulează răspunderea personală, ci le-o accentuează[23].

Necesitatea Sfintei Spovedanii pentru viața duhovnicească se desprinde din faptul că greșelile morale n-au devenit imposibile pentru credincios după ștergerea păcatului originar în Sfânta Taină a Botezului. Biserica îndeamnă la Spovedanie, fiind considerată necesară pentru purificarea și sporirea vieții duhovnicești. În același timp, harisma duhovniciei nu este dată oricui de către Biserică (2). Sunt avute în vedere criterii precum vârsta, integritatea, experiența, pregătirea, în condițiile în care un duhovnic este responsabil pentru sănătatea psihică a multor oameni.

Bibliografie

1. Balca, Niculae. (2014). *Etapele psihologice ale mărturisirii*, în *Spovedania și Euharistia izvoare ale vieții creștine*, vol. I. București: Editura Basilica, p. 458.
2. Cleopa, Arhim Ilie. (1981). *Despre credința ortodoxă*. București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, p. 141.
3. Diaconescu I., Pop O. (2011). în Sf. Ciprian, episcopul Cartaginei, *Scrisori.* București: Editura Sophia, p. 88.
4. Fecioru D. (Pr.). (1986). în: Sf. Ioan Gură de Aur, *Scrieri. Partea întâia: Omilii la Facere I (PSB 21).* București: Editura IBMBOR, pp. 227-228.
5. Galeriu Constantin (Pr.). (2014). *Taina Mărturisirii*, în *Spovedania și Euharistia izvoare ale vieții creștine*, vol. I. București: Editura Basilica, pp. 25-26.
6. Galeriu Constantin (Pr.). (1967). Sensul creștin al pocăinței. *Studii Teologice*, XIX, nr. 9-10, p. 677.
7. Milea M. (Pr.). (1998). în Afraat Persanul. *Îndrumări duhovnicești.* București: Editura Anastasia, p. 123.
8. Popescu Dumitru (Pr.). (1971). Pocăința ca refacere a legăturilor credincioșilor cu Dumnezeu și cu semenii. *Biserica Ortodoxă Română,* LXXXIX, nr. 9-10, p. 1024
9. Staniloae Dumitru (Pr.). (1997). *Teologia Dogmatică Ortodoxă*, vol. 3, ediția a doua. București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, p. 86.
10. Stăniloaie Dumitru (Pr.). (2014). *Mărturisirea păcatelor și pocăința în trecutul Bisericii,* în *Spovedania și Euharistia izvoare ale vieții creștine*, vol. I. București: Editura Basilica, p. 73
11. Vintilescu Petre (Pr.). (1995). *Spovedania și duhovnicia*. Alba Iulia: Editura Episcopiei Ortodoxe Române, 44-45.
12. (1979). *Epistola lui Barnaba*, XIX, 12, trad. Pr. D. Fecioru, în: Scrierile Sfinților Părinți Apostolici, PSB 1. București: Editura IBMBOR, p. 136
13. (2008). *Molitfelnic.* București: Editura IBMBOR, p. 123.

- Sf. Ioan Gură de Aur, *Catehesa II către cei care vin la botez* (Migne, P.G., t.XLIX, col. 236-237)
- http://www.dervent.ro/dictionar.php?dTitle=ZXBpdGltaWU=, consultat la data de 31.03.2016, ora 18:00, ἐπιτίμιον, τό - *epitimion* = penitență, părere de rău, Canon de pocăință pe care preotul îl dă credinciosului ca un fel de pedeapsă, ca acesta să-și ispășească într-un fel păcatele
- http://protoieriaoltenita.ro/wp-content/uploads/2013/12/Regulamentul-Instantelor-de-Judecata-Al-BOR.pdf, accesat la data de 16.04.2016, ora 15:35

[19] *Epistola lui Barnaba*, XIX, 12, trad. Pr. D. Fecioru, în: Scrierile Sfinților Părinți Apostolici, PSB 1, Ed. IBMBOR, București, 1979, p. 136

[20] I. Diaconescu, O. Pop, în Sf. Ciprian, episcopul Cartaginei, *Scrisori,* Ed. Sophia, București, 2011, p.88

[21] Ibidem, p. 220.

[22] Pr. Dumitru Popescu, „Pocăința ca refacere a legăturilor credincioșilor cu Dumnezeu și cu semenii”, în *Biserica Ortodoxă Română,* LXXXIX, (1971), nr. 9-10, p. 1024

[23] Pr. Dumitru Stăniloaie, *Mărturisirea păcatelor și pocăința în trecutul Bisericii,* în *Spovedania și Euharistia izvoare ale vieții creștine*, vol. I, Editura Basilica, București, 2014, p. 73

ASCEZA, CA MODALITATE DE EDUCARE A MINȚII
THE ASCETICISM AS METHOD OF TRAINING THE MIND

Student GHEORGHE SORIN POPESCU
Facultatea de Teologie Ortodoxă, Universitatea din Craiova
Coordonator Dr. Cătălin Ștefan Popa

Rezumat

Studiul de față reflectă ideea de educare a minții potrivit tradiției patristice ortodoxe. Se va trece în vedere o perspectivă pe baza gândirii Sfântului Simeon Noul Teolog și a Sfântului Isaac Sirianul.

1. În primă fază va fi prezentată ideea de educare potrivit sistemelor filozofice și religioase, și se va face un raport între aceasta și educarea privită drept schimbare a minții.

2. În al doilea rând va fi prezentată o scurtă viziune a Sfântului Simeon Noul Teolog, care va urmări arătarea ascezei drept calea care transcende sinele de la individ la persoană, și la dobândirea luminii care inundă mintea.

3. Iar în ultimul sub capitol se va încerca arătarea, folosului ascetic prin mișcarea voinței gnomice înspre buna făptuire și astfel se va ajunge ca persoana să depășească starea rugăciunii curate ajungându-se la non-rugăciune.

***Cuvinte cheie:** asceză, voință gnomică, minte, transcederea sinelui, imanent*

Abstract

This study reflects the idea of training the mind according to the Orthodox patristic tradition. It shall highlight an overview based on St. Symeon the New Theologian and St. Isaac the Syrian.

1. In the first phase, the study presents the idea of education according to philosophical and religious systems by presenting a report between education according to philosophical and religious systems vs.education regarded as a change of mind.

2. Secondly, it shall present a brief vision of St. Symeon the New Theologian, which shall present asceticism as a path that transcends the self from individual to person and leads to the acquisition of light that floods the mind.

3. The last sub-chapter shall try to prove ascetic usefulness by leading gnomic will towards good deeds, and therefore the person shall be able to transcend the state of pure prayer reaching the non-prayer state.

***Key words:** asceticism, gnomic will, mind, transcending the self, immanent*

Pedagogia între moralism și nevoință

Privită ca știință care se ocupă cu metodele de instruire a oamenilor, pedagogia o mai putem numi și sistem filozofic, care, alături de teorii, are și o parte practică aplicată în viața fiecărui individ, pe scurt aceasta se poate numi și morală.

Din punct de vedere ortodox, această morală este una searbădă și incapabilă de transcendere a sinelui. Doar comuniunea cu Dumnezeu și cu oamenii întreolaltă poate să depășească hotarele moralismului. Știm cu toți că există oameni minunați, care nu au legătură cu creștinismul și care toată viața și-au dorit să fie onești și cinstiți, „există și hinduși care sunt oameni foarte buni din punct de vedere moral" (Ierotheos Mitropolitul Nafpaktosului, 2014, p. 149). Până și mișcarea ecumenică își propune ca numitor comun morala.

Cu toate acestea, acești oamenii rămân închiși oarecum în imanent, neputând cunoaște care este adevăratul scop al vieții. De aceea, noi nu avem nevoie de o viață morală la exterior, care să eșueze în moralism, ci de pocăință. Schimbarea minții înseamnă tocmai transcenderea sinelui și ajungerea de la curățire la luminare și îndumnezeire. Din păcate, chiar și prin educația teologică, mulți oameni înțeleg morală, uitând, însă, că singura cale adevărată este „rugăciunea minții și îndumnezeirea, nu morala. Pentru că teologia ortodoxă nu are morală, ci nevoință. Morala ortodoxă nu există" (Ierotheos Mitropolitul Nafpaktosului, 2014, p. 151).

O viziune din perspectiva Sfântului Simeon Noul Teolog

Ascezam, ca modalitate de educare a minții, este cea care rupe barierele moralismului. Astfel, întâlnim la Sfântul Simeon Noul Teolog un fel de robie care eliberează, robie care curățește mintea, ducându-o la adevărata lumină necreată, el grăiește astfel: „dă-mi Doamne străpungere [a inimii] și plâns și învrednicește-mă ca în întunericul acestei vieți, în lumea aceasta, locul întristării, să-Ți fiu rob și să te slujesc bine, și să păzesc poruncile Tale" (Sfântul Simeon Noul Teolog, 2001, p. 59).

Se vede că Sfântul Simeon pune asceza ca punct de plecare spre Dumnezeu. Părăsirea lumii, plânsul, dorul nesfârșit după Cel incomprehensibil vor ajuta ca omul să participe la „omenirea care trebuie să devină o singură esență într-o mulțime de ipostasuri" (Arhimandritul Sofronie, 2015, p. 97).

Asceza nu se prezintă ca o sumă teologică, sau ca o morală filozofică ori religioasă, ci ea ajută ca omul să devină duhovnicesc, ea face trecerea de la individ la persoană, iar cel care trăiește potrivit voii divine „unul ca acesta numai gândește vreodată ceva trupesc, [ci] calcă pe pământ ca pășind în văzduh" (Sfântul Simeon Noul Teolog, 2001, p. 63). Rugăciunea creștină nu conduce doar la a fi un om cu principii sau un bun moralist, ci, mai mult decât atât, ea „unește întregul om, mintea, inima și chiar trupul, toate se contopesc într-un singur act" (Arhimandritul Sofronie, 2015, p. 19). Îndemnurile ascetice ale părinților par total absurde și de neînțeles pentru o societate actuală, unde ținta finală numai este unirea cu Dumnezeu. Un îndemn ca

„umblă fugind de rude și prieteni, căci acest lucru este de folos începătorilor" (Sfântul Simeon Noul Teolog, 2001, p. 65) poate scandaliza multă lume. Noi, însă, știm că ținta și rostul educării noastre este Hristos, iubirea desăvârșită pe care având-o cineva este Dumnezeu prin instituire.

Ținta ascezei practicată de creştini nu este a ajunge fiecare un om moral, un bun cetăţean în societate, ci sfânt. Sfântul nu se identifică cu un om bun care respectă legea, ci „în tradiţia patristică, sfânt înseamnă un om tămăduit". În Biserica primară, se numeau sfinți toți care erau mădulare ale Bisericii, pentru că ei „aveau cel puțin Rugăciunea minți" (Ierotheos Mitropolitul Nafpaktosului, 2014, p. 278).

Sfântul Simeon Noul Teolog vorbește despre luminarea minții la care se poate ajunge cu ajutorul nevoinţei, astfel: „lumina... răpeşte întreaga mea minte, scoţând-o afară din sine şi, cu o mână imaterială, o ține goală şi nu o lasă să cadă din iubirea ei sau să gândească vreun gând împătimit" (Sfântul Simeon Noul Teolog, 2001, p. 74) (Despre această stare a minții goale, vom găsi mai multe și în următoarele idei).

Voința și mintea la Sfântul Maxim și culminarea rugăciuni la Sfântul Isaac

Mintea este cea care acceptă sau nu impulsurile simţurilor. Mintea este cea care poate să primească sau să refuze ispitirile demonilor şi păcatul. Nevoința îi dă minții prilejul necesar să zăbovească în cele dumnezeieşti, prin ea renunțăm la inflamarea sinelui. „Mintea se lărgeşte în cele în care zăboveşte, își îndreaptă dorința (επιθυμια) și dragostea fie spre cele dumnezeiești și inteligibile, fie spre cele ale trupului și spre patimi. Ea stă între virtute și păcat, între înger și demon, dar are puterea de a urma sau a se împotrivi unuia ori altuia" (Thunberg, 2005, p. 236).

Sfântul Maxim vede mintea drept intelect și voința ca pe un element independent. Cea din urmă este arătată ca o capacitate naturală de autodeterminare, pe acesta o mai numește și voință naturală (θελημα φυσικον), pe lângă aceasta mai este amintită și voința gnomică (θελημα γνωμικον), care este „exact această întrebuințare umană individuală a voinței" (Thunberg, 2005, p. 236). Voința gnomică ține de persoana fiecăruia, adică de modul cum fiecare om își întrebuinţează voința, în bine sau în rău. Ea are un caracter ambiguu, însă, are o legătură strânsă cu mintea, de aceea și mintea, de multe ori, poate lua o poziție ambivalentă.

Întrebuințarea umană individuală a voinţei, adică voința gnomică în legătura ei cu mintea „poate duce fie la dezintegrarea irațională a omului (căzut și individualizat), fie la o restaurare a omului călăuzit de principiul rațional al naturii umane" (Thunberg, 2005, p. 237). Sfântul Maxim arată că, prin nevoință, mintea trebuie sa reziste tentațiilor de tot felul și să lupte împotriva gândurilor, iar astfel va deveni o „minte golită", aşa cum s-a arătat și la Sfântul Simeon. Asceza are, deci, misiunea de a întări voința gnomică și de a o ține în buna făptuire, ca astfel mintea să poată să se lărgească în cele dumnezeiești.

Această stare a minții golite este întâlnită și la Sfântul Isaac Sirul, acesta întrebat fiind: „ce este rugăciunea?" răspunde că: „E golire a minții de orice lucru de jos şi o inimă care-și întoarce în întregime privirea spre dorirea nădejdii viitoare" (Chiala, 2012, p. 289).

Fiind prezentată într-o continuitate graduală, începută la Sfântul Simeon și Sfântul Maxim, rugăciunea la Sfântul Isaac nu rămâne la stadiul de golire a minții, ci cu mult mai mult, ea merge pană la descoperirea lui Dumnezeu în inima celui ce se roagă. Această descoperire nu are un nume care să exprime starea ascetului, ea este definită de Sfântul Isaac printr-o negaţie, căruia îi spune non-rugăciune. Evagrie Ponticul vorbește despre rugăciune ca de o stare, în care mintea șade în raportul ei cu Dumnezeu, astfel: „Rugăciunea este o stare a minții care strică orice gând pământesc. Rugăciunea e starea minții ce survine numai sub înrâurirea Sfintei Treimi" (Bunge, 1999, p. 132).

Continuând să arate treptele rugăciunii, Sfântul Isaac îndeamnă la perseverență, chiar și atunci când mintea este mișcată de gânduri pătimașe. În timpul rugăciunii, ascetul nu trebuie să aștepte ca mintea să nu îi mai rătăcească, pentru că rugăciunea devine curată prin osteneală. În rugăciunea psalmodieri, și nu numai, mintea trebuie să-și împroprieze acele cuvinte, asumându-le și rostindu-le, fiind conștient că sunt ale sale, nu ca și cum ar rosti cuvintele altuia. Punctul culminant al educării minții este atunci când rugătorul este transfigurat într-un „fiu care nu mai cere pâine", ci doar să rămână lângă „tatăl său" (Holy Transfiguration Monastery, 1984, p. 55). Astfel, lucrându-se în minte cele dumnezeiești, ascetul „simte că norul acoperă Intelectul cu umbra sa și, acesta lovit de uimire, tace" (Ică Jr., 2005, 2007, p. 103). Acestei stări, Sfântul Isaac „îi neagă numele de rugăciune, considerând eronată și contradictorie expresia (rugăciune duhovnicească) folosită, în general, pentru a descrie această stare" (Chiala, 2012, p. 294). Termenul de „rugăciune duhovnicească" nu este acceptat de Sfântul Isaac, deoarece acesta ar lăsa înţelesul unei lucrări omenești, care se petrece în tipul acestei stări, însă non-rugăciunea este cu totul a duhovnicescului și este dăruită în totalitate de la Duhul Sfânt.

„Suspinele și îngenuncherile și cererile din inimă și prea dulcile tânguiri și toate chipurile rugăciunii își întind hotarul și puterea de a se mișca, precum am spus, până la rugăciunea curată (mintea golită)", iar

„după rugăciunea curată altă rugăciune numai este" pentru că „după acest hotar, are loc o răpire și nu o rugăciune" (Holy Transfiguration Monastery, 1984, pp. 172-173), deoarece, potrivit celor spuse de Sfântul Isaac, când mintea se mișcă în cele duhovnicești, nu mai este în rugăciune, ci într-o stare dăruită de Dumnezeu.

Concluzii

Din acest studiu, rămânem cu câteva idei de bază în ceea ce privește educarea omului:

1. Ținta pedagogiei nu trebuie să fie ajungerea la un comportament exterior, care se sfârșește într-un moralism, deoarece creștinul are nevoie de schimbarea și transfigurarea eului interior, care este posibilă prin asceza, care ne va face părtaşi la Liturghia Cosmică.
2. O scurtă viziune pe baza învățăturii Sfântului Simeon Noul Teolog, în ceea ce privește nevoința, ca modalitate de educare a minții, ne arată că nu trebuie să rămânem la o raportare oarecum exterioară față de Dumnezeu, ci să căutăm în adâncuri unde numai noi, cu ajutorul Lui, putem ajunge.
3. Prin buna ședere a minții în cele dumnezeiești, se va face trecerea de la cele sensibile la cele inteligibile, ajungându-se astfel într-o stare inefabilă de desăvârșire.

Bibliografie

1. Sfântul Simeon Noul Teolog. (2001). *Imne, epistole și capitole, scrieri III*. Sibiu: Editura Deisis.
2. Holy Transfiguration Monastery. (ed.) (1984). *The Ascetical Homilies of Saint Isaac the Syrian, Holy Transfiguration Monastery*. Boston.
3. Bunge, G. (1999). *Akedia.* Bose: Editura Il Male Oscuro.
4. Chiala, Sabino. (2012). *Isaac Sirianul- Asceză singuratica și milă fără sfârșit*. Sibiu: Editura Deisis.
5. Ică Jr., I. (2007). *Sfântul Isaac Sirul, Cuvinte către singuratici. Partea a III-a recent regăsită*. Sibiu: Editura Deisis.
6. Ierotheos, Mitropolitul Nafpaktosului. (2014). *Dogmatica Empirică după învățăturile prin viu grai ale Părintelui Ioannis Romanidis*. Iași: Editura Doxologia.
7. Sofronie, Arhimandritul. (2015). *Nașterea întru împărăția cea neclătită.* Alba Iulia: Editura Reîntregirea.
8. Thunberg, Lars. (2005). *Antropologia teologică a Sfântului Maxim Mărturisitorul*. București: Editura Sofia.

INFLUENȚA MUZICII PSALTICE ASUPRA PERSONALITĂȚII ENORIAȘILOR – UN PUNCT DE VEDERE
PSALTIC MUSIC INFLUENCE ON PARISHIONERS PERSONALITY – A POINT OF VIEW

Student LUCHIAN MIHAIL POPESCU
Facultatea de Ştiinţe Sociale, Universitatea din Craiova

Rezumat
Formă de educaţie spirituală şi element favorizant al transcendenţei în credinţa ortodoxă, muzica psaltică transmite stări, deschide porţi pătrunde în suflet şi influenţează comportamentul enoriaşilor, creând senzaţia că se vorbeşte direct sufletului; mângâie auzul, activează creierul şi deschide sufletul. Muzica psaltică generează o stare de sfinţenie, datorită mesajului, formulei muzicale adoptate, modului de interpretare şi ritmului. Aceasta se împarte în opt glasuri, având la bază formule proprii inspirate din muzica orientală antică, diferenţiate între ele de compoziţie, ritm, importanţa evenimentului religios/sărbătorii şi perioada anului. Studiul de faţă îşi propune să evidenţieze câteva dintre procedeele prin care muzica religioasă poate să aducă spre credinţă omul simplu fără pregătire teologică, modalităţile prin care vocea preotului poate să creeze sentimentul de detaşare de lume şi să contribuie la crearea stării de contemplare. Credinţa este legată direct de starea pe care muzica o dă sufletului, deoarece aceasta creează starea de transcendenţă spre Providenţă. În final, va fi realizată o analiză comparată între muzica Clasică, muzica Rock and Roll, Pop, Hip-Hop, RAP, Dubstep şi muzica psaltică.
Cuvinte cheie: *muzică psaltică, credinţă, preot, transcendenţă*

Abstract
Form of spiritual education and inducing element of transcendence in the Orthodox faith, Psaltic music transmits states of spirit, open gates into the soul and influence the behavior of parishioners, creating the sensation that speaks directly to the soul; caresses the ears, activates the brain and opens the soul. Psaltic music creates a state of holiness, because the message and musical formula adopted, mode of interpretation and rhythms. It is divided into eight voices, based on their own formulas inspired by ancient oriental music, differentiated each composition, rhythm, religious importance of the event/holiday and year. The present study aims to highlight some of the processes by which religious music can bring ordinary people to faith without theological training, the ways in which the priest's voice can create a sense of detachment from the world and contribute to the creation of the state of contemplation. Faith is linked directly to the state that music gives to the soul because it creates a state of transcendence towards Providence. Finally, a comparative analysis between classical music, Rock and Roll, Pop, Hip-Hop, RAP, Dubstep and Psaltic music will be performed.
Key words: *psaltic music, faith, priest, transcendence*

Despre meloterapie

Meloterapia este o tehnică de terapie prin muzică, care are efecte benefice asupra psihicului unui om. Ea este utilizată încă din antichitate pentru a ameliora anumite boli sau afecțiuni psihice, cum ar fi stresul sau pentru stările de anxietate. Printre cele mai cunoscute obiective ale meloterapiei, pentru Marc Honneger, sunt:

1. Schimbare, liniște, pace lăuntrică și siguranță;
2. Retrezirea energiilor pozitive, sentimentelor constructive, imaginației;
3. Reorganizarea vieții sociale, vieții interioare și vieții personale.

Primii care au văzut efectele benefice ale muzicii au fost Grecii antici, dar și popoarele băștinașe din Africa, ce foloseau tobele pentru a trata anumite afecțiuni, precum și anumite „incantații” sau cântece pentru a alunga spiritele sau „boalele”. În acest context, în studiul nostru am ales să vorbim despre efectele muzicii psaltice sau muzica bisericească.

Muzica psaltică sau **muzica bizantină** este folosită în cultul divin ortodox, excepție făcând Biserica Ortodoxă Rusă și toate bisericile care aparțin administrativ de aceasta. Este denumită astfel deoarece la evenimentul Cinei celei de Taină, s-au cântat psalmii sau laudele, după cum spune evanghelistul Matei[1]. Această muzică a fost adoptată de toate bisericile naționale și a suferit unele mici mutații de nuanță, de personalitate. Aceasta are o istorie îndelungată, deoarece este prezentă în istoria poporului evreu. După ce Moise a trecut cu poporul prin Marea Roșie, în chip minunat au cântat lui Dumnezeu[2]. O altă mențiune este la Regele și Proorocul David, care a scris cântece pentru Dumnezeu, cântate la harpă, numite „psalmi”, care au și un rol de a comunicare a învățăturii, dar și o formă foarte importantă de terapie. În perioada de formare din timpul Imperiului Bizantin, aceasta a preluat multe din sistemul muzical al grecilor. Muzica Psaltică este un remediu al bolilor sufletești pentru că, pe lângă prezența umană și vibrațiile benefice și biorezonanță, este întărită de prezența unei forțe Divine.

Muzica are împărțirea după formule (numite *Glasuri*) și tempo-uri. După glas, ea se împarte în **opt Glasuri**, iar după tempo, în **patru tempo-uri:**

1. **Tactul Papadic** (adagio) – se cântă foarte rar, este utilizat la heruvice și chinonice.
2. **Tactul Stihiraric** (andante) – ceva mai rapid, aici se cântă stihurile, slavele și axioanele.

[1] Matei, capitolul XXVI, versetul 30
[2] Cartea „Exodul”, capitolul XIV

3. **Tactul Irmologic** (moderato și allegreto) – se cântă repede, iar în general se folosesc tropare și catavasii.
4. **Tactul Recitativ** – pe acesta, se recită cu o intonație specifică puțin cântată, folosindu-se pentru orice este de mare întindere și se folosește la citit/cântat Sfânta Evanghelie, Apostolul.

Frumusețea unei cântări psaltice constă și în **nuanța** pe care aceasta o ia, adică, considerăm că exprimă profunzimea textului, exprimat prin creşterea tonalității sau prin scăderea acesteia, pentru a oferi o înțelegere mai amplă. Mesajul transmis este înțeles diferit de enoriaşi, dar starea pe care această muzică ți-o lasă este de liniştire spirituală. Este mişcarea sufletului deoarece ceea ce simte inima, este transmis prin vocea umană, unde capătă nuanțele personale. Aici se poate vorbi și de așa-zisul *Glas al-IX-lea* sau *Glasul Inimii*, a cărei principală regulă este să fie plăcut auzului, conferind o stare potrivită pentru rugăciune. Utilizarea *Ifosului* și *Ethosului* devin lucruri esențiale, pentru că omul folosește o structură de bază și pe aceasta construiește muzica, ce creează acele stări benefice.

Oamenii, în bisericile ortodoxe, sunt încurajați să cânte sau să fie persoane active la rugăciune, pentru a eradica gândurile negative și a intra în comuniune cu lumea nevăzută a îngerilor pentru slava lui Dumnezeu. Cu cât mintea este mai liberă, cu atât mai mult psaltul poate să se joace cu notele muzicale. În cazul de față, Glasurile reprezintă doar baza de plecare și locul unde trebuie să ajungi la final.

Principalul instrument al muzicii psaltice este **vocea psaltului,** care transmite mesajul scris, dar și vibrațiile care creează starea de rugăciune.

Fundalul sau **muzica de negativ** este tot realizat de vocea umană, neexistând alte instrumente. Este numit *Ison* și se realizează prin luarea la începutul cântării, de un alt cântăreț, a unui ton pe care îl repetă constant până la sfârșit. Este cel mai des întâlnit sub forma unui „uuuuu" prelungit, care se aude în surdină sau „ooooo", dând o stare de acaparare fonică, iar principalul gând al auditoriului este centralizat către rugăciune. Acționează asupra emoțiilor primare, asupra sistemului nervos, precum și asupra unor funcții psihice, purificând gândirea. **Clopoțelul,** care se utilizează în anumite momente ale serviciului divin, are rolul de a face atent credinciosul de momentul ce va urma, prin aceasta realizându-se starea de trezire din amorțire. Părintele Arsenie Papacioc spunea: „Clopotele nu bat niciodată pentru amuzament. Ci bat pentru ceva de natură sufletească, care ne atrage atenția: Cheamă viii"[3].

Clopotele și toaca sunt alte instrumente găsite în Biserică pentru a chema credincioșii la slujbe și la rugăciune, ce arată o stare de bucurie nemăsurată sau ajută la crearea unei stări de fericire, deoarece sunetul acestora crește producția la nivelul creierului de endorfină, devenind cu timpul, o formă de terapie. Sunetele emise sunt foarte bogate. Clopotele sunt utilizate pentru terapie din vremea antică, când erau utilizate pentru a crea stări pozitive persoanelor afectate de pierderi ale oamenilor dragi. Loredana Mitruț, aplicând sunetele clopotelor pe copii cu Sindromul Down a realizat că aceștia încep să capete încredere în ei înșiși și să devină mai comunicativi. Toaca are un rol asemănător cu al clopotelor, doar că sunetul acesteia diferă, oferind o altă mișcare de ritm. Vibrațiile transmise fac creierul să gândească mai rapid, te pătrund până în adâncul sufletului.

Ritmul este strâns legat de melodie și tempo. Un ritm mai „încet" oferă o înțelegere mai profundă a melodiei și combate unele stări de „angoasă" și agonie (Mitrut Vlad, 2010). Un ritm mai „rapid" este util pentru eliminarea stărilor de stres și de supărare. Dacă ritmul este unul adecvat, adică unul suficient pentru starea de meditație, omul va fi atins de mesaj, pricepând și trăind spiritual aceste cântece.

Intensitatea este un factor esențial pentru meloterapia prin muzică psaltică deoarece o intensitate a muzicii mai redusă, oferă senzația de liniște, de pace interioară, uşurare; dacă intensitatea este foarte ridicată poate da senzația de frică, stresa omul sau îl poate speria.

Timbrul vocal este principalul care stabilește personalitatea sunetului, adică individualismul acestuia sau, în accepțiunea noastră, modul de a cânta. Juliette Alvin crede că prin vocea umană se transmit și se generează stări de calm sau de nervozitate.

Glasurile sunt melodii primare, pe baza cărora se intonează anumite cântece, de-a lungul timpului, construindu-se și dezvoltându-se foarte mult. Acestea au la bază „muzica vechilor popoare din Grecia și Asia Mică"[4]. **Glasul al-VIII-lea** utilizează, ca și bază, nota *NI* sau *Do major* și se găsește atât în *tactul stihiraric* cât și în cel *irmologic*. **Glasul al-IV-lea** folosește baza tot pe nota *Ni* sau *Do major.* **Glasul I** are bază nota *Pa* sau *Re* și unele schimbări, deoarece are *Zo ifes* sau *Si bemol.* Se folosește în *tactul irmologic* și *stihiraric*. **Glasul al-V-lea** este un glas mai special, deoarece folosește două baze una în *tactul stihiraric*, și anume *Pa* sau *Re*; și în *tactul irmologic* folosește *Ke* sau *La*. **Glasul al-VI-lea** are mici artificii de tonalitate, deoarece

---

[3] http://www.crestinortodox.ro/religie/clopotele-cultul-crestin-96090.html
[4] http://www.sinaxar.ro/formulele-glasurilor.htm

utilizează două scării tonale: una *cromatică,* cu baza în *Pa* sau *Re și alta* cu baza în *Di* sau *Sol*. **Glasul al-III-lea** utilizează ca baze: *Pa* sau *Re* și *Ga* sau *Fa*.

Cadența indică sfârșitul unei fraze muzicale. **Glasul al-VII-lea** este un *glas III* cu puține modificări, adică vom avea *cadențe de Sol* și de *Ga* sau *Fa.* **Glasul al-II-lea** are baza în *Di* sau *Sol*.

Toate aceste Glasuri influențează sau modifică o cântare, independent de textul acesteia, creând o nouă melodie percepută în plan cognitiv diferit de fiecare credincios.

Muzica

Muzica clasică sau **Simfonică** este creată pentru coruri mari și orchestre, care au fost îmbogățite și cu voci umane, pentru efecte mai puternice de terapie. **Rock and roll** este muzica apărută la începutul secolului XX și utilizează *chitara*, *tobe* și *chitară bass*. Este folosită pentru distracție și presupune un stil agitat. Există însă, melodii liniștite în acest gen, având influențe de *blues* sau *jazz*. Stilul îmbunătățit cu aceste împrumuturi este folosit ca *meloterapie*, dar administrat individual. **Pop** sau **Muzica Pop** este un gen de masă, deoarece el transmite doar ceea ce doresc oamenii să audă, fiind deschis pentru o masă largă de oameni. A fost adoptat de bisericile neo-protestante, fiind un mod bun de transmitere a mesajului, dar nu și de stări sufletești. **Hip Hop** este o continuare a muzicii *Pop,* care a evoluat din acesta și cuprinde două elemente: *rapping* și *DJ-ing*. Aceasta cuprinde și *Beatbox*. **R.A.P.** Deși este parte integrantă a culturii Hip-Hop, am ales să o diferențiez de acesta, deoarece reprezintă partea muzicală (vocală) a culturii; constă în rostirea de rime pe ritmuri muzicale. **Dubstep** este un gen de muzică electrică, formată din armonizarea de sunete pe ritm de bass sau schimbarea rapidă de ritm de bass.

Personalitatea

Personalitatea reprezintă totalitatea trăirilor, valorilor, stărilor pe care o persoană le are, un ansamblu de elemente provocate de intelect sau de partea fizică a omului. O definiție general valabilă, acceptată în unanimitate de către psihologi nu există, dar Gordon Allport a constatat că: fiecare om are personalitate diferită, fiecare personalitate este diferită și unică, personalitatea este formată dintr-un set de caracteristici, care o fac unică, caracteristicile profilului rămân pentru mult timp sau pentru totdeauna. Personalitatea a fost studiată de diferite școli de gândire.

Școala psihanalitică spune că aceasta are trei componente: **Sinele, Eul** și **Supraeul.**

Sinele este acea parte a personalității, care cuprinde instinctele și este dominată de principiul plăcerii. **Eul** este forma prin care omul știe care este mijlocul dintre a obține plăcerea și cum să nu depășească limitele morale în a o păstra. **Supraeul** este partea responsabilă a omului, ce îl face pe acesta să fie bine educat.

Concluzii și deschideri

Muzica este creată să vorbească pentru suflet, fiind destinată alinării suferințelor omenești, ca un drog administrat la nivel psihic. **Muzica psaltică** este o formă de meloterapie, de a construi personalitatea, dar, în special, o formă de rugăciune cântată. Rolul benefic al muzicii psaltice nu este resimțit dacă atenția enoriașului este distrasă. Rugăciunea și dorința de a primi mesajul produce în interiorul penitentului o bucurie imensă, care devine un magnet pentru cele spuse. Spunem despre anumiți oameni că au glasuri îngerești, pentru că, de-a lungul timpului, s-a încercat o transcendere a celor pământești, ajungând să cânte cât mai frumos lui Dumnezeu, pentru a slăvi bunătatea acestuia, asemeni îngerilor.

Muzica psaltică este, deci, nu numai bună pentru meloterapie, ci și pentru educarea omului, care, prin cele învățate, poate să-și șlefuiască personalitatea, prin modificarea anumitor comportamente, înlăturând gânduri care pot să genereze răul și deznădejdea, cum ar fi: „Eu nu sunt bun la nimic!", etc. Muzica, în general, vorbește sufletului, dacă aceasta este utilizată cu scopul de rugăciune, ajutând la crearea și menținerea unui dialog cu Dumnezeu. În general, ea activează anumiți stimuli la nivelul creierului, care sunt puși în „mișcare" de tendința umană de a găsi un sens ascuns în aceasta. Noi considerăm că muzica are un sens ascuns, un mister care trebuie „elucidat". Simplitatea muzicii este doar relativă, pentru că în sine, este o complexitate, având arhetipuri care, cu timpul, au fost dezvoltate pentru o teologie mai profundă. Limbajul teologic al textului este cel mai bun formator de personalitate, deoarece el transmite învățătura morală, iar muzica stările sufletești. Pe lângă muzică și contribuția ei stilistică la influențarea personalității umane, este vorba și de prezența lui Dumnezeu lângă sufletul omului.

În comparație cu cea **simfonică sau clasică, muzica psaltică** este superioară deoarece omul are cunoștința și știința că Prea-Înaltul îi aude suferința. Acest sentiment este resimțit în special după participarea la Sfânta Liturghie, când omul se împacă cu el, punându-și nădejdea în Dumnezeu. Muzica simfonică se adresează mai mult părții văzute a omului în pofida celei transcendente.

Rock and roll a fost adaptat și de alte culte creștine ca muzică divină, deși, în accepțiune proprie nu consider că aceasta te poate transpune într-o stare de meditație, datorită ritmului energic, chiar şi cu formele combinate cu blues sau jazz. Aşa-zisă „muzică creştină" nu îți oferă suportul de a te „introduce în cunoaşterea unui mister pe care-l cunoaştem" (Blaga, 1919, *Poemele luminii*), oferind doar mesaje seci cu un caracter educativ. Muzica în Biserica Ortodoxă este canalul de transcendere a rugăciunii către Dumnezeu, pe când muzica Rock în serviciul divin este „vorbăria care nu va fi ascultată"[5].

Muzica Pop este și mai lipsită de esență, deoarece scopul ei este exclusiv pentru distracție și nu transmite de mesaj, acesta fiind la rându-i de slabă inspirație. Pop-ul este muzica maselor, fiind folosită pentru petreceri. Nici ca medicament meloterapeutic nu credem că ar fi foarte utilă, pentru că și partea instrumentală/negativul este sec. **Hip-Hop-ul** este mai mult muzică formată din percuție vocală (Beatbox) și Dj-ing și nu oferă suport educațional sau spiritual meloterapeutic și nici nu poate afecta personalitatea. **Dubstep....!** – nici dacă ai utiliza sunetele clopotelor, de toacă sau isonul să îl pui pe bass nu ar reuși să creeze vreo vibrație la nivelul psihicului. **R.A.P.-ul** este un gen de muzică, ce poate transmite mesaj educațional, poate ajuta la îmbogățirea spirituală, formează personalitatea. Noi credem că muzica poate fi asemănată și cu tactul recitativ (chiar dacă este forțată un pic asemănarea), deoarece rapperul rostește o poezie pe un ritm cu una sau mai multe bătăi pe silabă, tot la fel psaltului îi este ținut ison de un cântăreț, în timpul citirii mai poetice a textului. O încercare de punere a Bibliei în Rap au început-o rapperii americani ca 2Pac, Dr.Dre, etc și a fost continuată de biserici protestante din lume, care au preluat stilul muzical. În România, rapperi precum Cedry2k (Marius Stelian Crăciun), Dragonu AK47, Raku au melodii cu mesaje religioase. În melodia Rugăciune, Cedry2k a pus în versurile melodiilor și pasaje din Biblie și dogmatică, într-o rugăciune a pocăinței, dar aceste melodii nu trebuie confundate cu rugăciunile, rămânând doar simple cântece pentru a aduce pe Dumnezeu în mintea tinerilor din ziua de astăzi, după cum mărturisește chiar interpretul în interviul acordat celor de la Familia Ortodoxă, argumentând că o fac în scopul cunoaşterii: „Şi aceasta este viaţa veşnică: Să Te cunoască pe Tine, singurul Dumnezeu adevărat, şi pe Iisus Hristos pe Care L-ai trimis"[6].

Muzica, în general, poate influența personalitatea, dar muzica bisericească, în mod particular, contribuie la schimbarea acesteia într-un mod pozitiv, aducându-l pe om în comuniune cu Dumnezeu, descoperindu-i-se în mod treptat. Enoriașii pot deveni oameni mai buni și, indiferent dacă ascultă psaltică sau Rap, în virtutea faptului că: „ (...) unde sunt doi sau trei, adunați în numele Meu, acolo sunt și Eu în mijlocul lor"[7]. Mesajul, ritmul, melodia, acustica schimbă personalitățile oamenilor, deoarece trezește conștiința umană.

Bibliografie

1. Călin R. (2014). Psihologia simbolului arhetipal în pictura şi arhitectura bisericească ortodoxă. *Educație și Spiritualitate,* versiune on-line – accesat la 06.05.2016.
2. Dumitru S. (2006). *Muzica o oglindă a personalității?*, teză de licență, versiune on-line - accesat la 06.05.2016
3. http://www.familiaortodoxa.ro/2013/01/21/predica-fara-traire-nu-i-decat-o-trancaneala-de-ce-a-renuntat-la-muzica-cedry2k-interviu-complet/- accesat la 06.05.2016.
4. http://www.bibliaortodoxa.ro/- accesat la 06.05.2016.
5. http://www.despresuflet.ro/psihologie/personalitate/- accesat la 06.05.2016.
6. http://www.sinaxar.ro/formulele-glasurilor.htm- accesat la 07.05.2016.
7. http://www.crestinortodox.ro/religie/clopotele-cultul-crestin-96090.html-accesat la 06.07.2016.
8. https://www.pemptousia.ro/2014/07/ifosul-si-ethosul-muzicii-psaltice-athonite/- accesat la 08.05.2016.
9. http://ziarullumina.ro/muzica-psaltica-parfumul-slujbelor-ortodoxe-63473.html- accesat la 05.05.2016.
10. Ivan A. (2014). Educația religioasă, de la fenomenologia psihicului la terminologia sacrului. *Educație și Spiritualitate*, versiune on-line – accesat la 06.05.2016.
11. Vlad (Mitruț) L.M. (2010). *Noțiuni introductive în meloterapia adresată copiilor cu sindrom Down și autism*, lucrare de licență, Brașov, versiune PDF.
12. *Meloterapia și impactul ei asupra omului*, versiune PDF, http://www.scritub.com/medicina/MELOTERAPIA-SI-IMPACTUL-EI-ASU185194111.php – accesat la 06.05.2016.
13. *Recuperare, educaţie, recreere, sport*, Curs AFA, versiune PPT.
14. Preda V. *Terapii prin mediere artistică*, versiune PDF, https://www.scribd.com/doc/37854573/Vasile-Preda-Terapii-Prin-Mediere-Artistica – accesat la 06.05.2016.

---

[5] Matei 6,7
[6] Ioan 17,3
[7] Matei 18,20

ŞI ÎN ŞTIINŢĂ ESTE DUMNEZEU
AND THE SCIENCE IS GOD

Student ANDREEA-CRISTINA PREDESCU
Facultatea de Ştiinţe, Universitatea din Craiova

Rezumat
O anumită legătură, un anumit raport între teologie şi ştiinţă a existat întotdeauna; putem spune, prin urmare, că ne situăm aici în interiorul categoriei postulatului, indiferent dacă cei implicaţi, din vechime sau de azi – chiar şi aceia care mai văd cele două domenii ale cunoaşterii ca fiind total independente – acceptă sau nu acest lucru. Elementul comun educaţiei religioase şi morale este sentimentul, sinteză de valori umaniste şi credinţe condensate în subiectul educaţional. Deşi trăitor într-o lume de o complexitate crescândă, el are şansa să se reconecteze, după întunecatul „Ev Mediu" comunist, la valorile religioase. Dar tocmai aici este problema acestei poziţionări: pune între paranteze lumea contemporană, amână analiza incidenţelor acesteia asupra formării fiinţei spirituale într-un nucleu de cunoaştere şi relevare a Sacrului.
Teologia şi ştiinţa aparţin sferei cunoaşterii unitare, nu se exclud una pe alta, ci sunt complementare în procesul cunoaşterii lumii şi a vieţii, având în acelaşi timp o finalitate comună: ajungerea la esenţa cunoaşterii, la descoperirea adevărurilor date omului de Dumnezeu, Creatorul. De acest lucru a început să fie conştientă şi ştiinţa modernă. De modul în care va evolua raportul dintre teologie şi ştiinţă va depinde, într-o mare măsură, evoluţia şi destinul omului post-modern. Continuarea dialogului şi întrepătrunderea, integrarea celor două domenii (atât externă, cât şi internă individuală în raţiunea şi în sufletul omului) reprezintă condiţia şi şansa supravieţuirii civilizaţiei umane în viitor.
Cuvinte-cheie: *spiritualitate, ştiinţă, teologie, religie, educaţie*

Abstract
A certain relationship, a relationship between theology and science has always existed; therefore we can say that we stand here within the category postulate whether those involved, ancient or today – even those who see the two fields of knowledge as totally independent – accept this thing or not. The common element is the sense of religious and moral, humanistic values and beliefs synthetic fused educational subject. Although living in a world of increasing complexity, he has the chance to reconnect after the dark communist "Middle Ages" at religious values. But here is the problem precisely is this positioning: bracketing the contemporary world, postponed it's incidence analysis on the formation of spiritual being in a core of knowledge and relevant of sacred.
Theology and science belong to the sphere of knowledge unit, not mutually exclusive, but complementary knowledge in the world and life, while having a common purpose: reaching the essence of knowledge, the discovery of truths given to man by God, the Creator. For this it started to realize and modern science. How will evolve the relation between theology and science will depend, to a large extent, evolution and destiny of post-modern man. Continuing the dialogue and interplay, the integration of the two areas (both external and internal individual in the mind and in the soul), are provided and a survival chance for future human civilization.
Key words: *spirituality, science, theology, religion, education*

1. Introducere

Încrederea în știință s-a remarcat începând cu secolul al VIII-lea, când a luat naștere curentul scientist, manifestat ca pozitivism, începând cu secolul al XIX-lea. Primatul rațiunii și ignorarea valorilor subiective au făcut trecerea la cercetarea științifică, bazată pe date certe, care pot fi testate, măsurate, experimentate. Mai mult, „distincția dintre epistéme și doxa, între cunoștințe și păreri, ne permite să înțelegem de ce civilizația și culturile sunt distincte, de ce se influențează reciproc într-un proces de rezonanță, ce nu trebuie să întrețină ambiția de a se absorbi una pe cealaltă, de ce sunt complementare și inseparabile în istoria omenirii, unde își aduc contribuția proprie" (Malița, 2001).

Apreciem că secolul XXI este un secol al interferenţelor în toate formele de manifestare ale spiritului uman. Avem de-a face cu o nouă reprezentare a lumii ce tinde să-şi impună autonomia în mentalitatea culturală actuală. În împrejurimi extrem de favorabile, pare „să fi avut loc" şi curajosul dialog dintre religie şi ştiinţă. Evoluţia religiei este, astfel, în strânsă legătură cu capacitatea ştiinţei de a explica inexplicabilul, cu divinitatea. Religia constituie singura legătură a omului cu divinitatea, dar şi prima manifestare a relaţiei lui cu lumea: „orice religie este nu numai o disciplină spirituală, ci şi un fel de tehnică, permiţând omului să înfrunte lumea cu o încredere mai mare" (Durkheim, 1995). Ea se conturează pe măsură ce mentalitatea unei epoci şi a unei societăţi capătă o structură stabilă, o capacitate de analiză strictă, cu parametrii bine stabiliţi şi se integrează în memoria colectivă a societăţii.

Modurile de manifestare ale ei, ritualul, legenda, mitul aderă la această stare de fapt. Arnold Van Genep spune că „naraţiunea de orice fel – mitul, legenda, basmul, cântecul epic – este un exerciţiu al memoriei colective, iar acest exerciţiu se săvârşeşte la modul prezent, adică în faţa unui public avid de cunoaştere şi după regulile stricte ale ritualului specific acestui mod de expunere. El este astfel structurat, încât să îmbine informaţia minimă, dar de interes general, de aceea transpusă în tipare convenţionale, cu emoţie şi fantezie inventivă" (Arnold Van Genep, 1997). Religia este cea care i-a dat omului primul imbold de a cerceta lumea înconjurătoare, Universul. Noţiunea de forţe naturale pare să derive din noţiunea de forţe religioase; s-ar părea că între ele nu există prăpastia dintre raţional şi iraţional.

Ființă multidimensională, omul se raportează la religie din nevoia de transcendență și apelează la știință prin raționalitate și intenționalitate pragmatică. Ținând de specificul naturii umane, experiența sacrului conferă sens descoperirilor științifice, iar acestea, la rândul lor, oferă explicații plauzibile în demersul de interpretare a realului. C. Cucoș afirmă că „transcendentul conferă valoare și semnificație imanentului. Într-o

lume lipsită de orizonturile transcendente, totul se poate întâmpla. Idealul libertății autodeterminate alimentează tendințele antropocentriste în această lume marcată de secularizare” (Cucoș, 2002).

2. Durkheim: conversaţie între ştiinţă şi teologie

E. Durkheim susţine că o societate nu se poate nici crea, nici recrea fără a se raporta în acelaşi timp la un ideal. Idealul este în conformitate cu evoluţia, mișcarea dinspre religie spre ştiinţă. Neînţelegerile apar atunci când abordarea religioasă şi cea ştiinţifică nu mai sunt complementare. Conflictele, atunci când izbucnesc, se produc nu între ideal şi realitate, ci între idealuri diferite, între cel de ieri şi cel de azi, între cel care are de partea lui autoritatea tradiţiei şi cel care este doar pe cale de a deveni. Realitatea nu poate decât să adere la un ideal anume, în caz contrar s-ar nega pe sine, s-ar autodistruge. Trebuie remarcat că metoda lui Durkheim exclude prezenţa spiritului religios în om. El este doar o informaţie pe care societatea i-o dă individului odată ce acesta a aderat la ea. Nu acceptă că sentimentul religios este sădit în sufletul omului şi el îl determină pe acesta să tindă către un ideal al împlinirii spirituale.

Pentru sociologul francez toate au o explicaţie prin societate, prin intermediul influenţelor sociale: „Nu numai că idealul colectiv exprimat de religie nu se datorează nu se ştie cărei capacităţi înnăscute a individului, dar individul a învăţat să idealizeze la şcoala vieţii colective. Asimilându-şi idealurile elaborate de societate a devenit capabil să conceapă idealul” (Durkheim, 1995). Relaţia dintre ideal şi sacru este una extrem de strânsă. Sacrul reprezintă o formă a idealului în măsura în care societatea este mai mult sau mai puţin înclinată spre religios. Dacă sacrul, ca structură, este o categorie neperceptibilă, încă, a realului, el se plasează pe poziţia unui scop de atins de către comunitatea religioasă. Sacrul se defineşte prin aceea că este supraadăugat realului; ori idealul corespunde aceleiaşi definiţii. Unul nu poate fi explicat fără a-l explica pe celălalt.

Rostul ştiinţei este acela de a descoperi şi valorifica raţionalitatea lumii în toată diversitatea ei, pentru a descifra în lume noi sensuri şi înţelesuri ale raţiunii lucrurilor şi, deci, ale lucrurilor înseşi. De aceea, la întrebarea dacă există ceva cu adevărat nou la un moment dat în lume sau se repetă toate, pe baza Revelaţiei, putem răspunde că datorită bogăţiei inepuizabile a raţiunilor divine din lucruri şi a raţiunii umane care le valorifică şi descifrează în acestea noi înţelesuri, istoria lumii nu este constituită dintr-o succesiune de evenimente care se repetă în mod monoton, ci dintr-o înţelegere permanent nouă a lumii, a sensului ei, omul găsind în făpturi noi raţiuni, noi aspecte, care constituie pentru el și societate impulsuri spre cunoaştere.

Pe cât de variate sunt lucrurile şi fiinţele create, pe atât de variate sunt raţiunile din ele. Raţionalitatea cosmosului îşi găseşte unitatea, convergenţa şi sensul pentru care a fost gândită lumea numai dacă acestea sunt intuite, cunoscute şi valorificate de raţiunea umană, de om, singura fiinţă pământească creată, capabilă de cunoaştere şi dialog. Numai în om, raţionalitatea capătă un sens, un rost, sau ajunge tot mai deplin la împlinirea ei. Aceasta, fiindcă numai omul, legat prin existenţa sa de celelalte lucruri şi făpturi, poate cunoaşte tot mai profund raţionalitatea naturii şi sensurile ei.

Universul pare a fi creaţia a două minţi: mintea divină sau cosmică şi mintea umană. S-a spus, pe bună dreptate, că noi suntem co-creatori de Univers. Suntem obligaţi să admitem că, în aceeaşi măsură, şi celelalte fiinţe, prin percepţia redusă, fireşte, la nevoile lor, dispun de acelaşi mecanism de creare a realităţii. Vom înţelege astfel că toate fiinţele au marja lor de inteligenţă şi se supun aceloraşi legi. Ne implicăm aşadar, fără să vrem, în ordinea Universului.

Universul este o hologramă gigantă, o holomişcare a lumii înfăşurate, care se află toată adunată într-un singur punct, către lumea noastră desfăşurată perceptibilă. În ordinea înfăşurată, fiind totul în totul interconectat, fiecare acţiune exercitată într-un punct se reflectă asupra întregului şi invers. Având indubitabile consecinţe, prin conştiinţă, prin modul în care gândirea noastră are o finalitate constructivă sau, dimpotrivă, distructivă, vom exercita un efect de aceeaşi natură asupra Universului. Chiar dacă din ignoranţă noi credem că Universul este indiferent la ceea ce facem noi, fizica cuantică ne spune că prin conştiinţa noastră ne implicăm în ordinea sau în dezordinea sa. Cum fiecare dintre noi este un univers aparte, înţelegem că la nivel de conştiinţă ne intersectăm cu universurile tuturor semenilor şi cu Marele Univers de dincolo de noi (Constantin Dulcan, 2013).

3. Newton, teologul, despre Fiinţa Supremă

Astăzi sunt puţini cei care ştiu că Newton a fost şi un teolog erudit. După moartea lui, cele câteva lucrări ale sale de teologie ce au fost publicate au fost aproape uitate sau trecute cu vederea. Astfel, lucrările „Observaţii pe marginea cărţii profetului Daniel” şi „Apocalipsa Sfântului Ioan” au fost tipărite la şase ani de la moartea lui. Acest lucru nu este întâmplător: bazându-se pe argumente istorice, el nega natura divină a lui Hristos, punând în discuţie dogma trinităţii formată din Dumnezeu, Sfântul Duh şi Hristos, în lucrările sale de teologie. Spirit critic, Newton a lucrat patruzeci de ani la cartea sa „Cronologia vechilor imperii”,

publicată în anul 1728, pierzându-şi o mulțime de timp în încercarea de a pune în concordanţă cronologiile tradiţionale egipteană şi greacă cu Biblia, pe baza unor considerente de ordin istoric şi filosofic. Rezultatul obţinut – o comprimare a epocilor istorice – s-a dovedit greşit, fiind infirmat de datările mai precise făcute astăzi prin metoda cu carbon 14.

Deşi a fost acuzat de Leibniz că este ateu deoarece l-a scos din sistemul său pe Dumnezeu, după ce a creat Universul, dându-i impulsul iniţial, Newton a fost un om profund religios. Iată cum îşi imagina Newton Fiinţa Supremă, adică pe Dumnezeu: „Acest sistem foarte elegant al Soarelui, planetelor şi cometelor nu a putut să se nască decât în purtarea şi mintea unei fiinţe inteligente şi puternice. Şi dacă stelele fixe sunt construite de o minte asemănătoare, vor fi supuse stăpânului Unuia: îndeosebi fiindcă lumina stelelor fixe este de aceeaşi natură cu lumina Soarelui şi toate sistemele îşi trimit lumină reciproc. Şi ca nu cumva sistemele stelelor fixe să cadă din cauza greutăţilor lor unele în altele, el le-a aşezat la o distanţă imensă unele de altele" (Newton, apud Chiorcea, 2010).

După Newton, Dumnezeu este impersonal şi insesizabil ca eterul: Domnul Suprem este o fiinţă eternă, infinită, absolut perfectă… Durează totdeauna şi este de faţă pretutindeni şi există totdeauna şi peste tot locul, constituie durata şi spaţiul… Desigur, Creatorul şi Domnul tuturor lucrurilor nu va fi niciodată nicăieri şi, fiind cu totul lipsit de orice corp şi orice figură trupească, nu poate fi văzut, nici auzit, nici atins şi nici nu trebuie să-l adorăm sub nicio formă trupească. Avem idei despre atribuţiile sale, dar nu cunoaştem deloc care este substanţa unui lucru oarecare. După ce reflectaţi la cele spuse de Newton, concluziile le trageţi singuri – a afirmat în cartea sa „Legendele Ştiinţei", N. Chiorcea.

4. Concluzii

O precizare se impune cu necesitate la sfârşitul acestui studiu: există unitate între raportul ştiinţă-religie, om-Dumnezeu, educaţie-spiritualitate. Ştiinţa şi religia decurg, în final, din aceeaşi dragoste radicală pentru adevăr, care se află în centrul existenţei noastre. În consecinţă, datorită originii lor comune, nu le putem permite să meargă pe căi separate. Elementele de natură raţională, care pot să explice motivele existenţei noastre şi care pot găsi un scop vieţii, coexistă cu cele spirituale, de natură sensibilă. Autonomia științei și a religiei este esențială pentru explicarea ființei umane. Se afirmă că „în istorie, toate tensiunile dintre ele au provenit din încercarea uneia sau alteia de a cuceri, domina sau reduce spațiul celeilalte. Odată cu disjuncția și recunoașterea ariilor lor distincte, conflictul își pierde semnificația. (…) După ce stabilește delimitările nete între știință și religie, Einstein detectează la oamenii de știință o religiozitate a scopurilor suprapersonale sau una a ordinii cosmice și conclude că nu poate exista un conflict legitim între știință și religie" (Malița, 2001).

De-a lungul timpului, cele două elemente vitale existenţei au fost în conflict din cauza ipotezelor şi concepţiilor diferite pe care le promovau. Cele mai importante ipoteze par a fi cele referitoare la apariţia vieţii pe Terra, originea Universului şi a planetei noastre, însă oamenii trebuie să accepte religia ca o formă de educaţie, de comunicare spirituală şi nu numai, iar ştiinţa, ca o formă de cunoaştere a adevărului dedus teoretic şi experimental, ca o modalitate de educaţie raţională.

Bibliografie

1. Chiorcea, N. (2010). *Legendele Ştiinţei*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A.
2. Cucoș, C. (2002). *Pedagogie*, Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
3. Dulcan, D.C. (2013). *Mintea de dincolo.* Cluj-Napoca: Editura Eikon.
4. Durkheim, E. (1995). *Formele elementare ale vieții religioase* (trad. Magda Jeanrenaud și Silviu Lupescu). Iași: Editura Polirom.
5. Ionescu, M. (2003). *Instrucţie şi educaţie. Paradigme, strategii, orientare, modele*. Cluj-Napoca: Editura Didactică și Pedagogică.
6. Malița, M. (2001). *Zece mii de culturi, o singură civilizație. Spre geomodernitatea secolului XXI*. București: Editura Nemira.
7. Van Gennep, A. (1997). *Formarea legendelor* (trad. Lucia și Crine Ioan Berdan). Iași: Editura Polirom.

ROLUL PĂRINȚILOR ÎN EDUCAȚIA RELIGIOASĂ A COPIILOR
THE ROLE OF PARENTS IN CHILDREN'S RELIGIOUS EDUCATION

Masterand ALEXANDRU GHEORGHE VANCIU
Facultatea de Teologie Ortodoxă, Universitatea din Craiova

Rezumat
Prima și cea mai importantă școală a copilului este familia. La această școală profesorii sunt reprezentați de părinți, care predau educația prin propriile fapte, iar nu după teoriile științei. Din acest proces de educație nu este exclusă școala și Biserica, ci între aceste instituții trebuie să rămână o strânsă legătură și continuitate în ceea ce privește formarea copilului. De vreme ce tehnicile de modelare ale caracterului uman au apărut pentru prima dată pe lângă biserici și au avut la bază izvorul nesecat de înțelepciune al cuvintelor lui Dumnezeu, din acest proces de creștere nu trebuie să lipsească nici în zilele noastre preceptele morale cuprinse în Sfânta Scriptură. Cel întâi și mai eficient educator al copilului este cu siguranță mama, învățăturile căreia rămân ca o amprentă asupra gândirii și comportamentului copiilor în întreaga lor viață. Mama este persoana din mâinile căreia poate ieși un om pe care societatea se poate baza, printr-o educație aleasă, dar și un criminal, datorită unei educații greșite. De la această responsabilitate nu este exclus nici tatăl care reprezintă modelul după care copilul se dezvoltă și cel ce acordă ajutor acestuia de a păşi în viață. De aceea familia reprezintă baza educației unui copil. Iar pentru ca acesta să fie un exemplu de viețuire morală este de datoria noastră de părinți, trupești sau spirituali, de a-i îndruma spre cunoașterea binelui.
***Cuvinte cheie**: Biserică, părinți, copii, familie, școală*

Abstract
The first and most important school of the children is the family. At school teachers are represented by parents, who teach education by their own deeds, not by science theories. In this process of education is not ruled school and Church, but between these institution must remain a strong connection and continuity regarding child training. Since modeling techniques of human character appeared for the first time besides churches and were based on the wellspring of God's words, from this growing process should not miss neither nowadays the moral precepts contained in the Saint Scripture. The first and the most effective educator of the child is certainly his mother, whose teaching remain as an imprint on the thinking and behavior of children in their entire lives. The mother is the person in whose hands can become through a good education a man which society can be based, but he can become a criminal due to a wrong upbringing. From this responsibility is not excluded that represents the model father after the child develops and who assist the child to step in life. Therefore family is the basis of child training. And for this to be an example of moral life is our responsibility of bodily or spiritual parents to lead them to knowledge of good.
***Key words**: Church, parents, children, family, school*

Încercarea schimbării structurii familiei în gândirea lumii contemporane trebuie să fie un semnal de alarmă pentru toți cetățenii unei societăți creștine. Familia reprezentând mereu hotărârea liberă a două persoane, de sexe diferite, pentru a conviețui împreună, după cum spunea și juristul roman Modestinus: „Căsătoria este unirea dintre un bărbat și o femeie, comunitate de viață, participarea împreună la dreptul divin și uman" (Ioan I. Ică, 2002, Germano Marani, p. 228). Această definiție a legăturii dintre un bărbat și o femeie a fost întregită într-un mod foarte frumos în creștinism, unde legătura conjugală, la bază căreia trebuie să stea iubirea celor doi, este comparată cu legătură dintre Hristos și Biserică: „Supuneţi-vă unul altuia, întru frica lui Hristos. Femeile să se supună bărbaţilor lor ca Domnului, pentru că bărbatul este cap femeii, precum şi Hristos este cap Bisericii, trupul Său, al cărui Mântuitor şi este. Ci precum Biserica se supune lui Hristos, aşa şi femeile bărbaţilor lor, întru totul. Bărbaţilor, iubiţi pe femeile voastre, după cum şi Hristos a iubit Biserica, şi S-a dat pe Sine pentru ea, Ca s-o sfinţească, curăţind-o cu baia apei prin cuvânt, Şi ca s-o înfăţişeze Sieşi, Biserică slăvită, neavând pată sau zbârcitură, ori altceva de acest fel, ci ca să fie sfântă şi fără de prihană. Aşadar, bărbaţii sunt datori să-şi iubească femeile ca pe înseşi trupurile lor. Cel ce-şi iubeşte femeia pe sine se iubeşte. Căci nimeni vreodată nu şi-a urât trupul său, ci fiecare îl hrăneşte şi îl încălzeşte, precum şi Hristos Biserica. Pentru că suntem mădulare ale trupului Lui, din carnea Lui şi din oasele Lui. De aceea, va lăsa omul pe tatăl său şi pe mama sa şi se va alipi de femeia sa şi vor fi amândoi un trup" (Efeseni V, 21-32).

Tinerii creștini, conform rânduielii bisericești, au datoria de a-și începe viața de familie cu binecuvântarea lui Dumnezeu, primită prin rugăciunile preoților în cadrul sfintei taine a cununiei, după cum afirmă și Sfântul Ioan Gură de Aur: „Preoții să fie neapărat chemați să întărească prin rugăciuni și binecuvântări pe soți în viața lor împreună, ca aceștia... să-și ducă viața în bucurie, uniți prin ajutorul lui Dumnezeu", iar Tertulian zice: „căsătoria întărită de Biserică prin aducerea jertfei e pecetluită prin binecuvântare și scrisă de îngeri în ceruri" (Ibidem, p. 229). Astfel, familia constituie, în gândirea scripturistică și patristică, „mica biserică" din casa noastră, fiindcă cei doi soți trebuie să ducă o viață plăcută lui Dumnezeu pentru a-l face cunoscut și copiilor lor, care reprezintă rodul iubirii lor și o binecuvântare a lui Dumnezeu. Acest lucru se poate observa din obiceiurile familiilor tradiționale, care, prin activitatea lor de zi cu zi, îl făceau pe Dumnezeu cunoscut membrilor săi: Femeile obișnuiau ca dimineața, când se trezeau și seara să se închine, mulțumind lui Dumnezeu pentru cele ce reușiseră să facă în acea zi, înainte de tăierea pâinii să o însemneze cu semnul Sfintei Cruci, primele roade ale muncii lor să le ducă la Biserică, drept dar de mulțumire lui Dumnezeu, apoi în ziua de Bobotează își stropeau gospodăriile cu apă sfințită și, nu în ultimul rând, copiilor li se vorbea despre Dumnezeu, cultivând în inimile lor respectul față de El. Iar în familiile tradiționale rusești, după cum zice E. Trubețkoi, în duminici și sărbători exista obiceiul lecturilor

scripturistice, seara înainte de a se pune la somn: „Îmi aduc aminte cum mama ne-a pregătit pentru primele noastre spovedanii, citind Evanghelia, Patimile lui Hristos și înspăimântătorul păcat omenesc, care a fost cauza acestora, se reflectau așa viu în sufletul nostru și emoționanta istorie a Golgotei avusese atâta priză la noi, încât toți plângeam...” (Toma Spidlik, 1997, p. 301). Pe lângă citirea din Sfânta Scriptură, la aceste familii, exista și frumosul obicei ca la începutul oricărei activități importante, mersul la somn, plecarea la război, căsătoria, să ceară binecuvântarea părinților.

În acest lucru constă munca cea grea, dar, în același timp, și frumoasă de pe umerii părinților, aceea de a-i educa pe copii. În mâinile lor stând viitorul societății. Această educație trebuie însă să aibă un caracter permanent, ea având început în cadrul familiei, continuând în școală și modelându-se în Biserică. Scopul educației trebuind să fie acela de a modela sufletele copiilor, ajutându-i să crească din punct de vedere moral. Acest lucru îl spune și Sfântul Ioan Gură de Aur: „Dacă învățăturile cele bune se imprimă în suflet, în timp ce e încă moale, nimeni nu va putea să le șteargă când sufletul va deveni aspru precum pecetea, așa cum se întâmplă și cu ceara... Se spune că mărgăritarele din apă, sunt precum apa. Deci, dacă cel care le scoate este priceput, așezând picătura aceea în palmă și mișcând picătura aceea în palmă, și mișcând palma în toate direcțiile, și într-un mod foarte atent, o strunjește și o face foarte frumoasă, când s-a întărit însă, nu poate să-i dea forma pe care o dorește” (Ioan Gură de Aur, 2012, p. 278). Din acest citat, ne dăm seama că părinții sunt pentru copiii lor ceea ce este olarul pentru lut sau sculptorul pentru piatră și lemn. Precum lutul, care este bine lucrat și modelat, fiind aruncat în foc, căpăta tărie și, astfel, el are capacitatea de a aduce folos celui care îl întrebuințează, tot astfel și copilul, care trebuie să aibă sădit în sufletul său sentimentul religios, care să rodească prin dobândirea virtuților, acesta ajutându-l pe om să crească sufletește, deosebind cele bune de cele rele. Un astfel de om va deveni mai târziu exemplu pentru societatea în care trăiește. Astfel, dacă o societate dorește să aibă preoți buni, doctori dedicați meseriei lor, profesori care să transmită cultura în rândul tinerilor, atunci trebuie să existe, în primul rând, mame creștine dedicate educației copiilor.

Marele nostru poet, Mihai Eminescu, spunea: «Biserica este „mama“ neamului nostru». Şi de fapt, două nume strigăm în viaţă: „Doamne“ şi „Mamă“, exact de unde ne tragem: „Şi a pus Adam femeii sale numele Eva, adică viaţă, pentru că ea era să fie maica tuturor celor vii“ (Facerea III,20), de aceea unii au numit femeia „fântâna vieţii”. Iată ce zice poetul creştin-ortodox Vasile Militaru într-o minunată poezie a sa, referitor la creşterea şi educarea copiilor:

„Pe copil să-l ţii în frâne,/ De vrei om la toţi să placă./Nu-l lăsa orice să spună,/Nu-l lăsa orice să facă./Nu-l lăsa după plăcere,/ Unde vrea el să se ducă./ Din acelaşi lemn se scoate/ Şi icoană şi măciucă”.

Prima fiinţă care apare în viaţa unui copil este mama. Misiunea mamei creştine începe cu maternitatea naturală şi trebuie să continue în maternitatea supranaturală, pentru că din fiii săi trebuie să facă „fii ai lui Dumnezeu”. Mame bune în adevăratul sens al cuvântului sunt mamele creştine. Întreaga viaţă a unei mame este o misiune, un „apostolat al iubirii”, contactul dintre mamă și prunc având loc încă din pântece. A fi mamă este cel mai minunat dar cu care a fost înzestrată femeia, fiindcă doar ea poate da viață unei ființe. Iar viaţa mai are şi altceva, o bogăţie ascunsă, cel mai scump mărgăritar, credinţa. Sfântul Apostol Pavel zice: „Slăviţi, dar, pe Dumnezeu în trupul vostru şi în sufletul vostru care sunt ale lui Dumnezeu “ (1 Corinteni 6,20). Creştinii îl preamăresc pe Dumnezeu în trupurile lor prin virtuţile curăţiei, prin martiriu, prin maternitate. Maternitatea este rezervată exclusiv femeilor precum Taina Preoţiei este rezervată exclusiv bărbaţilor. Prima definiție a maternității o regăsim la începutul Sfintei Scripturi: „Am dobândit om de la Dumnezeu” (Facerea 4,1).

Să ne aducem aminte mereu de Sfânta Familie, purtătoare de smerenie, de moralitate desăvârşită şi neîntrecută omenie, unde pruncul Iisus „creştea şi se întărea cu duhul umplându-se de înțelepciune şi harul lui Dumnezeu era peste Dânsul” (Luca 21,40). Sfinţii Părinţi şi scriitori bisericeşti ne spun că, în familie, începe şi, oarecum, se stabileşte viitorul temporar al copilului, pentru că familia este cea dintâi şi cea mai însemnată şcoală pentru viaţă. De aceea, A. S. Homiakov, simțindu-se recunoscător pentru efortul mamei afirmă: „În ceea ce mă privește recunosc că, prin ceea ce pot să-i fiu dator, îi sunt obligat pentru atitudinea mea și a neputinței de a mă abate de la această atitudine, chiar dacă ea nu se gândea la aceasta. Fericit este cel care a avut o astfel de mamă și educator în copilărie și, în același timp, ce lecție de smerenie ne dă chiar această convingere. Cât de puțin acel bine care este în om aparține lui însuși” (Tomas Spidlik, 1997, p. 304).

Mama fiind cea care formează în sufletul copilului conștiința imposibilității de a ofensa pe cei slabi fiindcă toți suntem copii ai lui Dumnezeu, care ne iubește și vede toate faptele noastre, fiind iubitor și drept în judecarea acestora, precum zice și filozoful principe Eugeniu Trupețkoi (1863-1920): „Nu-mi aduc aminte ce a spus mama despre acest lucru. Îmi amintesc că, din acel moment, cu oarecare forță hipnotică extraordinară, s-a imprimat în suflet un sentiment religios, care a rămas pentru totdeauna ca unul dintre sentimentele fundamentale și cele mai puternice despre acel ochi clar și luminos care pătrunde întunericul, care pătrunde sufletul și înseși adâncimile lumii, așa că nu te poți ascunde din nici o parte de această privire.

Astfel de inspirații sunt adevărata esență a educației și mama știa să o facă ca nimeni altul" (Ibidem, p. 304-305). Citind acest pasaj, realizăm că educarea sufletului copilului și formarea sa ca om se referă la toate cele trei funcții ale acestuia: rațiune, voință și sentiment. Aceste puteri ale sufletului, reflectându-se în comportamentul trupului. Cele două componente ale omului, sufletul și trupul, neputând fi separate, acestea formând o unitate.

De aceea, trebuie ca o mamă să-şi crească copiii „întru învăţătura şi înţelepciunea Domnului" (Efeseni 6,4). Şi aşa se naşte, creşte şi se desăvârşeşte sentimentul de iubire şi credinţă în Dumnezeu, căruia îi va încredinţa toată viaţa lui.

Nicio mamă din lume nu şi-a iubit atât de mult fiul, ca Maica Domnului. De aceea, dreptul Simeon a proorocit câtă suferinţă poate încăpea într-o inimă de mamă pentru fiul ei: Şi prin sufletul tău va trece sabie, ca să se descopere gândurile din multe inimi, cu aceste cuvinte arătând suferința Sfintei Fecioare Maria la crucificarea Fiului ei. Domnul Iisus Hristos şi Maica Domnului nu se vor despărţi în veci, pe Cruce ea fiind încredințată Apostolului Ioan. Să dea Domnul ca aceeaşi iubire să fie şi între mamele noastre şi noi copiii. Amin. Pentru cine are urechi de auzit şi minte să priceapă: Mama care, din dragoste bolnăvicioasă, vrea să-şi ţină copila pentru totdeauna lângă ea, împotriva interesului ei, nu se poate numi mamă, ci ucigaşa copilei ei. Mama bună şi iubitoare o îndeamnă pe copila sa să plece din casa părintească, atunci când trebuie şi se desparte de ea cu linişte în suflet.

Ocupația de a lucra cu sufletul unui copil nu este deloc uşoară: „Educaţia copiilor este obligaţia primordială a părinţilor. Părinţii care au eşuat în educarea copiilor lor sunt socotiţi, de obicei, rataţi în toate. Dacă ei şi-au pus viaţa în slujba extinderii afacerilor şi a înmulţirii banilor şi averilor, făcându-se magnaţi şi bogătaşi, dar n-au mişcat nici un deget pentru educarea elementară a copiilor lor, atunci înseamnă că nu numai nu le-au oferit nimic acestora, dar s-au mai şi luptat şi s-au ostenit să-i facă leneşi, neisprăviţi şi infractori! Şi ştiţi de ce? Pentru că banul, când intră pe mâna unor oameni decăzuţi, face rău atât celor care îl au, cât şi celor care sunt lipsiţi de el. Fiindcă primii, cei care-l au, profită de ultimii, cei care nu-l au, după bunul lor plac (Părintele Porfirie, 2006, p. 86).

Se vorbeşte mult de pedagogi, educatoare, pedagogie, dar peste toţi pedagogii rămâne pedagogia mamei, care constă în două trăsături: sinceritatea şi iubirea jertfelnică. Pentru aceasta, toţi marii bărbaţi ai lumii îşi mărturisesc succesul datorită mamelor lor. Nu putem uita pe Emilia – mama Sfântului Vasile cel Mare, Antuza – mama Sfântului Ioan Gură de Aur, care mărturisea că îi datorează mamei sale nu numai creşterea, ci şi cele mai alese cugetări, Nona – mama Sfântului Grigorie de Nazianz şi Monica – mama fericitului Augustin. Datorită acestor mame au ajuns ei mari sfinţi, fapt mărturisit de ei înșiși. Aşa se explică faptul că din familia Sfântului Vasile cel Mare au fost canonizaţi de Biserică patru Sfinţi: Vasile cel Mare, Grigorie de Nyssa, Petru şi Macrina. Să n-o uităm pe Andrei Șaguna – mama mitropolitului Andrei Şaguna - care prin metode pedagogice: sinceritate şi iubire, a reuşit să păstreze credința fiului ei peste toţi pedagogii cu pregătire ştiinţifică. El însuşi mărturiseşte că tot ce zideau profesorii romano-catolici într-o săptămână distrugea mama Duminica, atunci când îl trimitea cu prescură la Biserica Ortodoxă. Nu putem trece cu vederea nici într-un caz pe Născătoarea de Dumnezeu şi Pururea Fecioara Maria, prin atitudinea ei faţă de Iisus Hristos, care a constat în dragoste neţărmurită şi jertfelnicie, biruind mai presus de bărbaţi frica, în momentul răstignirii Fiului ei pe Cruce.

Activitatea pe care o desfășoară mama pentru a educa pe copil este una mucenicească, de multe ori ea renunțând la timpul ei liber, la hrană, îmbrăcăminte și ajungând în vreme de primejdie să își dăruiască viața pentru pruncul ei. De aceea, Sfântul Teofan Zăvorâtul zice: „Eu întotdeauna spun mamelor, care au grijă de copii... Voi sunteți părtașe la nevoința mucenicilor, să așteptați și cununa lor" (Teofan Zăvorâtul, p. 414).

Este firesc faptul că ocupația de educare a copiilor de către mamă să fie sprijinită și de activitatea tatălui. Această implicare a celei de-a doua persoane este confirmată de porunca a V a decalogului, care desemnează pe cine este dator omul să cinstească: „Cinstește pe tatăl tău și pe mama ta ca să-ți fie ție bine și să trăiești ani mulți pe pământ, pe care Domnul Dumnezeul Tău ți-i va da" (Ieșire XX, 12), precum și din versetul „cel ce va grăi de rău pe tatăl său sau pe mama sa să fie dat morții" (Levitic XX, 9) sau pilda Fiului risipitor (Luca 15, 11-32), unde copilul aleargă la părintele său pentru a-i cere iertare. Vorbind despre rolul tatălui în educația copilului, Sfântul Ciprian de Cartagina spune: „Fii pentru copiii tăi mai degrabă un tată, așa cum era Tobie. Oferă iubiților tăi învățături utile și mântuitoare, așa cum oferea el fiului său, îndemnându-i cu insistență pe copiii tăi ceea ce și el îi îndemna". De asemenea, în atribuțiile tatălui intră și aceea de a îndrepta greșelile membrilor din familie, precum zice și Fericitul Augustin: „Pentru Hristos și viața veșnică să atragă atenția, să învețe, să sfătuiască, să mustre pe toți a-i săi, să dovedească bunăvoință, să educe. În acest fel, el va împlini în casa sa o funcție bisericească și, într-o anumită măsură, una episcopală, prin aceea că slujește lui Hristos, pentru a fi cu el în veșnicie" (Nicolae Achimescu, 1995, p. 118). Acest pasaj, însă, nu trebuie înțeles în sensul că bărbatul trebuie să constrângă membrii familiei să împlinească voia

sa, ci în sensul că membrii familiei trebuie să poarte un respect și iubire față de tată, datorită cărora să nu încalce regulile morale pe care acesta, în primul rând trebuie să le arate copiilor prin activitatea sa. Însă, această purtare de grijă trebuie făcută cu iubire fiindcă „cuvântul plin de iubire niciodată nu supără. Cel supărător nu aduce nici un rod... pe bărbat l-a pus Dumnezeu protector femeii” (Teofan Zăvorâtul, p. 414). Astfel, putem observa că, între educația oferită de mamă și cea venită din partea tatălui există o continuitate, mama fiind cea care se ocupă mai mult de formarea părții interioare, iar tatăl de cea exterioară.

Pentru a înțelege mai bine aceste lucruri, cred că este necesar să cunoaștem rolul tatălui în familiile vechi testamentare. Din Vechiul Testament aflăm că tatăl avea datoria de a-i vorbi copilului despre Dumnezeul lui Avraam, Isaac şi Iacov care erau strămoșii poporului israelit. De aceea, tatăl trebuia ca, prin întreaga activitate desfășurată în viața de zi cu zi, să învețe copilul despre cele ale legii, respectând astfel cuvintele spuse de Moise: „Ascultă Israele, Domnul Dumnezeul nostru este singurul Domn, să iubești pe Domnul Dumnezeul tău din toată inima ta, din tot sufletul tău și din toată puterea ta. Cuvintele pe care ți le spun eu astăzi să le ai în inima ta și în sufletul tău. Să le sădești în fiii tăi și să vorbești de ele când șezi în casa ta, când mergi pe cale, când te culci și când te scoli. Să le legi ca semn la mână și să le ai ca pe o tăbliță pe fruntea ta.” (Deuteronom VI, 4-9). De asemenea, tatăl avea datoria de a-și duce copilul la sanctuar sau templul din Ierusalim, unde acesta auzea cântarea psalmilor și participa la cult.

Mai mult decât asumarea legii, copiii erau îndemnați să învețe și un meșteşug, acest lucru fiind un obicei din timpul șederii în Egipt, când islaelitenii deprinseseră multe meserii. Astfel zis, după stabilirea lor în pământul făgăduinței existau mulți oameni care cunoșteau meșteșugul prelucrării lemnului și al bisonului, precum și olari, iar femeile se îndeletniceau cu țesutul, prelucrarea inului, vindecarea anumitor boli și nu în ultimul rând cu folosirea instrumentelor muzicale.

Tot în responsabilitatea tatălui intră și încheierea căsătoriilor, el fiind cel care întocmea actele de căsătorie ale fiicelor, după ce acestea erau învățate datinile strămoşeşti, precum și modul în care să fie o bună soție și mamă. Toate acestea pentru formarea unor noi generații.

Astfel, și în zilele noastre, putem spune că, un prim pas pentru o educație reușită trebuie să-i creștem pe copii, învățându-i regulile morale, expuse prin cuvintele lui Dumnezeu, a-i învăța să frecventeze biserica, să-i învățăm a se ruga. De aceea, Sfântul Ioan Gură de Aur zice: „ca să primească educația lumească, le dăm bani și ca să meargă în armată, ne îngrijim și le dăm bani... Și desigur, la spectacole le îngăduim să meargă continuu, însă niciodată nu-i silim să meargă la biserică, și, dacă va veni copilul o dată sau de două ori, va veni zadarnic și întâmplător și pentru odihna sufletească” (Sf. Ioan Gură de Aur, 2012, p. 258). Însă, mersul la biserică nu trebuie făcut din obligație că „ci noi să-i ținem și să venim aici și să cerem de la aceștia să țină minte învățăturile pe care le-au auzit. Fiindcă doar astfel ne va fi ușoară și lipsită de griji îndreptarea copiilor” (Ibidem, p. 259).

Concluzii

Părinții, prin naștere și educație, devin împreună lucrători cu Dumnezeu la mântuirea oamenilor și la binele societății. Un părinte trebuie să țină seama la puterile sufletești ale copilului și, astfel, să folosească cele mai eficiente metode de a-l face pe acesta să-și însușească anumite învățături morale sau de a îndrepta unele deprinderi păcătoase. Însă, educația trebuie să aibă un caracter care să dureze pe întreaga perioadă a vieții prin învățături, mustrări sau sfaturi date tinerilor la vârsta maturității.

În zilele noastre, însă, aceste aspecte, uneori, sunt lăsate la o parte din mai multe motive etice. Aceste probleme au cauze de tip economic, sau a deprinderilor păcătoase ale părinților. Copiii din familiile monogame sau dezorganizate fiind singurele victime ale acestor situații. Pentru aceștia, singurele modele apropiate rămân dascălii din școli și preotul satului.

Bibliografie

Izvoare

1. *Biblia sau Sfânta Scriptură.* (2005). București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române.
2. Sfântul Ioan Gură de Aur. (2012). *Cuvinte de aur. Nunta, familia și problemele lor*, vol. III. București: Editura Egumenița.
3. Sfântul Teofan Zăvorâtul. *Sfaturi înțelepte*. București: Editura Cartea ortodoxă și Editura Egumenița.

Cărți de specialitate

1. Achimescu, N. (1995). *Familia creștină, între tradiții și modernitate. Considerații teologico-sociologice*, în revista „Familia creştină azi”. Iași: Editura Trinitas.
2. Ică, I. Jr. (2002). *Gândirea socială a Bisericii*. Sibiu: Editura Deisis.
3. Părintele Porfirie. (2006). *Antologie de sfaturi și îndrumări*. Bacău: Editura Bunavestire.
4. Spidlik, T. (1997). *Marii mistici ruși*. Galați: Editura Episcopiei Dunării de Jos.

DUMNEZEIASCA ICONOMIE A MÂNTUIRII OMULUI, PRINCIPII ALE PEDAGOGIEI DIVINE, REVELATE ÎN SFÂNTA SCRIPTURĂ
THE DIVINE OIKONOMY OF MAN SALVATION, PRINCIPLES OF DIVINE PEDAGOG AS REVEALE IN THE HOLY BOOK

Student DANIEL VĂTUIU
Facultatea de Teologie Ortodoxă, Universitatea din Craiova

Rezumat
Dumnezeiasca iconomie a mântuirii omului, principii ale pedagogiei divine revelate în Sfânta Scriptură. În acest studiu, voi încerca să dezvolt principiile pedagogiei divine, revelate în Sfânta Scriptură, principii ortodoxe care se fundamentează pe iconomia divină în vederea mântuirii omului. Iconomia divină trebuie să fie înţeleasă, în primul rând, ca o salvare obiectivă a Mântuitorului nostru, care a avut loc în timp, în beneficiul umanităţii. Acesta conţine eliberarea deplină a omului de păcat şi de vinovăţie, de la putreziciune şi moarte, împreună cu revenirea la frumuseţea care "a fost odată nouă". Sensul iconomiei Fiului lui Dumnezeu este esenţială şi fundamentală. Domnul, venind într-o istorie marcată de păcat şi într-un timp influenţat de consecinţele păcatului, vindecă omenirea şi se luptă pentru acest lucru. Fără ca Fiul lui Dumnezeu să fie umanizat, istoria nu L-ar fi avut pe Dumnezeu prezent în ea; Dumnezeu ar fi fost o existenţă absolut separată de ea, sau de omenire. Fără Hristos, omenirea nu ar fi fost capabilă să meargă după trecerea din această lume. În acest sens, omul fără Dumnezeu umanizat nu ar avea nici o valoare şi istoria sa nici un sens. Iconomia divină va fi, tratată şi din perspectiva Sfinţilor Părinţi, precum Sfântul Ioan Gură de Aur sau de alţi Sfinţi Părinţi, foarte importante pentru Ortodoxie. Astfel, sper că voi reuşi să scot în evidenţă pedagogia divină, pentru mântuirea omului, revelată de Mântuitorul nostru Iisus Hristos şi afirmată de Sfinţii Părinţi.
Cuvinte cheie: *pedagogie divină, iconomie divină, Sfânta Scriptură, revelare, mântuire*

Abstract
The divine economy of human salvation, principles of the divine pedagogy revealed in the Holy Scripture.In this study, I will try to develop the principles of the divine pedagogy, revealed in the Holy Scripture, Orthodox principles who lay on the divine economy, for the salvation of human. The divine economy has to be understood, first of all, as an objective salvation of our Saviour that took place in time, for the benefit of humanity. It contains the complete liberation of man from sin and guilt, from rottenness and death, together with the returning to the beauty that "was once given to us". The sense of the economy of Son of God is essential and fundamental.Lord, coming into a history branded by sin and in a time influenced by the consequences of sin, heals humanity and fights for this. Without the humanized Son of God, history wouldn't have God present in it; God would be an existence absolutely separate of it, not interested in it, or in humanity. Without Christ, humanity wouldn't have where to go after passing from this world. In this sense, man without the humanized God would have no value and his history no sense. The divine economy will be discoursed also from the Holy Father's point of view, like Saint John Chrysostom or other Holy Fathers, very important for Orthodoxy.Thus, I hope I will succeed to emphasise the divine pedagogy on for the salvation of human,revealed by our the Saviour Jesus Christ and affirmed by the Holy Fathers.
Key words: *divine pedagogy, divine economy, Holy Scripture, revealed, salvation*

Prin bărbaţii aleşi, insuflaţi de Duhul Sfânt, Dumnezeu Şi-a descoperit întreaga Sa vistierie de bunătăţi, menită să îmbunătăţească traiul omului şi să-l facă mulţumit şi fericit, să-l umple de bucurie duhovnicească, atât în viaţa aceasta, cât şi în cea viitoare. Această descoperire a bunătăţilor Sale a făcut-o Dumnezeu în Sfânta Scriptură.[1]

Sfânta Scriptură, cartea de temelie a religie noastre, este în teologia ortodoxă, primul izvor al descoperirii dumnezeieşti, al arătării lui Dumnezeu cu toată puterea Sa de ajutor şi de dragoste. Ea a rămas o mărturie permanentă despre îndemnul la continua apropiere între semeni, dat de Mântuitorul ucenicilor Săi.

Teologia iconomiei este strâns legată de Sfânta Treime, revelată în Sfânta Scriptură, şi mai ales de Mântuitorul nostru Iisus Hristos. În acest sens omul, cuprins în voinţa şi planul veşnic a lui Dumnezeu, este restaurat, izbăvit de păcat şi de moarte, prin Întruparea Cuvântului lui Dumnezeu.[2]

Pe de altă parte, meditaţia Sfintei Scripturi este o lucrare pedagogică creştină, ce poate avea o influenţă covârşitoare, din punct de vedere educativ, asupra oamenilor.

Sfânta Scriptură – mijloc de intrare în Împărăţia lui Dumnezeu

Meditaţia religioasă a Sfintei Scripturi, nu este o inovaţie a pedagogiei moderne, ci face parte integrantă din cateheza tradiţională a Bisericii ortodoxe, încă din cele mai vechi timpuri şi până astăzi.[3]

Însă, pentru a citi Sfânta Scriptură, trebuie să ne „curăţim îmbrăcămintea sufletului, îndepărtându-ne de orice amestec lumesc"[4], fiindcă ea conţine cuvintele Împăratului nostru Iisus Hristos, fiindcă ne descoperă unde „zace moartea, unde e spânzurat păcatul"[5] şi unde se găseşte Viaţa, Cuvântul, Hristos cel Adevărat şi Întrupat.

---

[1] Pr. Prof. Simeon Popescu, *Explicarea evangheliilor duminicale şi ale sărbătorilor împărăteşti,* Ediţia a II-a, Ed. Bunavestire, Bacău, 2008, p. 8.
[2] Î.P.S. Prof. Univ. Dr. Irineu Popa, Arhiepiscopul Craiove şi Mitropolitul Olteniei, *Teologie şi iconomie în întruparea Fiului lui Dumnezeu,* în Revista "Mitropolia Olteniei", Anul LXI, Nr. 5-8, mai-august /2009, p. 8.
[3] Pr. Mihail Bulacu, *Pedagogia creştin-ortodoxă,* Ed. Şcoala brâncovenească Constanţa, 2009, p. 451.
[4] Sf. Ioan Gură de Aur, *Scrieri partea a treia. Omilii la Matei,* Omilia a II-a, în Părinţi şi Scriitori Bisericeşti, vol 23, tred. de Pr. D. Fecioru, Ed. IBMBOR, Bucureşti 1994, p. 27.
[5] Ibidem

Sfânta Scriptură este Cuvântul lui Dumnezeu, aşternut în scris de organele Duhului, de autorii cărţilor dumnezeieşti[6], fapt pentru care este de origine divină şi nu poate fi citită ca oricare altă carte, ci se impune o pregătire specială, trupească, dar mai ales sufletească. Este nevoie de linişte şi de rugăciune pregătitoare, pentru ca Duhul Sfânt să ne lumineze mintea şi să ne ţină trează atenţia, pentru a putea înţelege cele scrise.[7]

În lecturarea Sfintei Scripturi, descoperim că, în cărţile ei, sunt expuse principiile pedagogiei divine, principiile de vieţuire morală, descoperim un „ depozit de medicamente duhovniceşti, în care găsim mângâiere pentru suferinţă”[8], lucru ce ne face să credem că această sfântă carte reprezintă un mijloc de intrare în Împărăţia lui Dumnezeu fiind pentru noi, oamenii, un mare folos, pentru mântuirea noastră.

Sfântul Ioan Gură de Aur ne reaminteşte de cuvintele Sfântului Apostol Pavel, că „toate din Scriptură s-au scris spre povăţuirea noastră” (I Corinteni 10, 11), ca şi noi să devenim curaţi la suflet şi la trup.[9] În altă ordine de idei, Sfânta Scriptură reprezintă un mod de predanie pentru oameni, este necesar, pe lângă citirea acesteia, să punem şi în practică cele ce citim, adică să împlinim poruncile Mântuitorului nostru Iisus Hristos, deoarece „cum nu este cu neputinţă să trăieşti fără inimă, tot aşa nu-i cu putinţă să te mântuieşti fără inimă duhovnicească”[10].

Din Sfânta Scriptură înţelegem că istoria mântuirii cuprinde opera prin care Dumnezeu s-a făcut om şi lucrarea prin care Dumnezeu face pe om dumnezeu după har. „Cuvântul trup s-a făcut şi a locuit printre noi” (Ioan 1,14). În acest sens iconomia venirii Lui la noi înseamnă că aceia care au murit în Adam, trăiesc în Hristos, se înrudesc, sunt răstigniţi, biruiesc şi învie cu Hristos.[11]

Sfântul Ioan Gură de Aur foloseşte cuvântul iconomie în sensul biblic al termenului, înţelegând prin el restaurarea comuniunii dintre Dumnezeu şi om prin Iisus Hristos şi participarea la plinătatea Sfintei Treimi prin lucrarea Sfântului Duh în lume. Astfel, Biserica prin ea însăşi este organul iconomiei lui Dumnezu. Etapele acestei lucrări divine cuprind o întreagă istorie a lui Dumnezeu cu noi.

Ceea ce Sfântul Ioan Hrisostom accentuează mereu în învăţătura sa hristologică, este scopul răscumpărării şi al iconomiei divine, concretizat în jertfa lui Hristos. Jertfa lui Iisus Hristos ne împacă pe noi cu Dumnezeu şi pe Dumnezeu cu noi, pentru că acolo unde se aduce jertfă, există iertare de păcate. Jertfa de pe cruce a Cuvântului întrupat este puterea care topeşte ordinea cea veche a existenţei şi în acelaşi timp întemeiază ordinea celei noi.

Încercând să rezumăm învăţătura Sfântului Ioan Gură de Aur, putem identifica trei principii care stau la baza teologiei sale: în primul rând, observăm principiul teologic, în sensul în care cuvântul porneşte de la Dumnezeu, autorul creaţiei şi principiul unităţii originare; în al doilea rând, constatăm principiul hristologic, întrucât porneşte de la Hristos şi se sprijină pe El ca răscumpărător al tuturor; iar cel de-al treilea principiu este cel eclesiologic, întrucât se fundamentează pe ideea de solidaritate a oamenilor în Hristos cel întrupat, şi întrucât prin Hristos toţi se găsesc în Biserică – trupul Său tainic – în solidaritate unii cu alţii. Toate aceste principii decurg din transpunerea în viaţă a bazelor Sfintei Scripturi, ale răscumpărării şi iconomiei divine.

Vechiul Testament - Pedagog către Hristos

Încă din Vechiul Testament Cuvântul lui Dumnezeu şi-a făcut simţită prezenţa şi lucrarea lui personală în relaţie cu oamenii. Totodată, El i-a pregătit pentru venirea lui mântuitoare prin descoperirile divine, care au confirmat venirea Lui în trup, proorociile înşirându-se progresiv şi desluşindu-se din ce în ce mai clar cu cât timpul se apropia de venirea Lui.

Ideea mesianică ia naştere o dată cu căderea omului în păcat. Astfel, de la prima carte a Vechiului Testament, persoana Mântuitorului promis este anunţată iar proorociile despre venirea lui Mesia continuă ca un fir roşu de-a lungul istoriei poporului evreu, până ce s-au împlinit toate în vremea naşterii după trup a Fiului lui Dumnezeu din Fecioara Maria.

Prima şi cea mai veche profeţie mesianică este făgăduinţa despre „Vestea cea bună” promisă de Dumnezeu protopărinţilor omenirii, că din femeie se va naşte „Acela” care va zdrobi puterea celui rău

---

[6]Pr. Prof. Vlad Prelipcean, *Adaptarea divină la condiţiile firii omeneşti, în lucrarea inspiraţie divine, după învăţătura Sf. Ioan Hrisostom,* în Revista „Studii Teologice”, nr. 7-8/1959, p. 403.

[7] Arhim. Veniamin Micle, Citirea şi interpretarea Sfintei Scripturi după omiliile Sf. Ioan Gură de Aur, în Revista „Ortodoxia”, nr. 2/1980, p. 284.

[8]Pr. Lect. Dr. Constantin Băjău, Sfânta Scriptură, ca mijloc de educaţie religioasă a creştinilor, după Sf. Ioan Gură de Aur, în Revista „Mitropolia Olteniei”, nr. 1-4/2006, p. 27.

[9]Sf. Ioan Gură de Aur, *Scriei partea a treia. Omilii la Matei,* Omilia a II-a, p. 36.

[10] Ibidem, Omila a XLVII-a, p. 551.

[11] Î.P.S. Prof. Univ. Dr. Irineu Popa, Arhiepiscopul Craiove şi Mitropolitul Olteniei, *Art. Cit.,* p. 10.

(Facerea 3, 15). Vestea aceasta a mângâiat pe mulţi: pe Adam la naşterea primului copil, pe Lameh, pe Noe şi pe alţii care aşteptau împlinirea ei.

Ideea mesianică continuă cu binecuvântarea lui Noe după încetarea potopului, rostită asupra fiilor săi Sem, Ham şi Iafet şi se conturează tot mai clar în jurul Izbăvitorului, Care se va naşte după trup din neamul lui Sem (Facerea 9, 25–27), ca urmaş al lui Avraam (Facerea 12, 3; 18, 8), al lui Isaac (Facerea 26, 4), al lui Iacob (Facerea 28, 14) şi din seminţia lui Iuda (Facerea 49, 10). Astfel, putem observa că atunci când omul a căzut, Dumnezeu a descoperit omului pedagogia Sa.

Prin doctrina sa, cartea Iov are un conţinut didactic. Pe lângă învăţătura despre învierea din morţi, judecata din urmă, despre îngeri şi lumea transcendentală, are şi texte unde Iov se referă la Mesia numindu-L „Răscumpărătorul", Care în ziua cea de pe urmă îl va ridica din pulberea care-l destramă (Iov 19, 25).[12]

Ideea mesianică este dezvoltată în mod deosebit şi în psalmi. Psalmii direct mesianici arată că: Mesia este Fiul lui Dumnezeu, născut din Dumnezeu-Tatăl (Psalmul 2, 7); Iisus Hristos avea să învieze din morţi (Psalmul 15, 10); în timpul suferinţelor pe Cruce a strigat către Dumnezeu să ia aminte la El (Psalmul 21, 1); trecătorii L-au hulit, mâinile şi picioarele I-au fost străpunse, iar hainele I-au fost împărţite şi pentru cămaşă s-au aruncat sorţi (Psalmul 21, 7–20).

Tradiţia, atât cea ebraică, cât şi cea creştină, atribuie lui David cartea Psalmilor şi chiar şi azi se aude zicându-se Psaltirii „Psalmii lui David". Chiar Psaltirea însă nu dă pe David ca autor decât a 72 de psalmi, din cei 150 câţi sunt de toţi. Unii comentatori admit că în toţi psalmii se află unele elemente davidice, dar alţii susţin că, în marea ei majoritate, Psaltirea este de origine mult mai târzie decât David, unii din psalmi aparţinând epocii postexilice, iar alţii chiar epocii macabeice.[13]

Împărăţia mesianică este văzută de Daniel ca o împărăţie a păcii, care este veşnică şi nu va fi nimicită niciodată (Daniel 2, 44). Ea va fi dată în stăpânire Fiului Omului şi o va stăpâni cu slavă şi toate popoarele îi vor sluji (Daniel 7, 13–14). Apoi Daniel prezice data naşterii şi morţii lui Iisus Hristos (Daniel 9, 24–27).[14]

Profeţii referitoare la Mesia şi la împărăţia mesianică întâlnim şi la proorocul Miheia. El zice că: „…din Sion va ieşi-legea şi cuvântul Domnului din Ienisalim!" şi „împărăţia mesianică va fi o împărăţie de pace, când popoarele nu vor mai ridica sabia unele împotriva altora" (Miheia 4, 2–4). Apoi arată că Mesia se va naşte în Betleemul Iudeei, şi că obârşia Lui este dintru început, din zilele veşniciei (Miheia 5, 1). Ideea mesianică se întâlneşte şi la proorocul Agheu când prezice că templul ce s-a zidit după întoarcerea din robia babilonică, deşi nu străluceşte ca al lui Solomon, totuşi va fi mai măreţ, căci în el va intra Cel dorit şi aşteptat de toate neamurile (Agheu 2, 9). Proorocul Zaharia are mai multe viziuni în care vede venirea Servului Domnului-Odraslă (Zaharia 3, 8), care va rezidi templul Domnului şi va purta semnele regale (Zaharia 6, 12–13).[15]

Împlinirea profeţiilor mesianice în Persoana Mântuitorului dovedesc împlinirea pedagogiei divine, armonia şi legătura dintre Vechiul şi Noul Testament, precum şi adevărul şi valoarea lor istorică. Deşi Vechiul Testament are un caracter prefigurativ, fiind „umbra celor viitoare" (Coloseni 2, 17) şi „călăuză spre Hristos" (Galateni 3, 24) şi, deşi a încetat, după cum spune Sfântul Apostol Pavel: „Desfiinţează deci pe cel dintâi ca să statornicească pe al doilea" (Evrei 10, 9), „Iar dacă a venit credinţa, nu mai suntem sub călăuză" (Galateni 3, 25), totuşi, sub aspectul dogmatic şi moral, învăţăturile Vechiului Testament sunt, în fond, ca şi cele ale Noului Testament.[16] Vechiul Testament face parte din iconomia divină a mântuirii neamului omenesc, arătând modul în care Dumnezeu a pregătit mântuirea, a ţinut de-a lungul veacurilor trează ideea mesianică, a păstrat credinţa în Unul şi Adevăratul Dumnezeu şi cum s-a îngrijit ca la „plinirea vremii", Iisus Hristos să fie cunoscut şi primit drept Mesia, Mântuitorul cel promis.

Prin Cuvântul a fost învăţat Avraam, Iacob, şi tot prin El a învăţat şi Moise modul de a instrui şi educa pe credincioşi. Dacă poporul cel vechi a fost învăţat de Domnul şi în chip mijlocit, şi anume prin Moise, poporul cel nou a fost învăţat de El faţă către faţă.[17]

Scrierile Vechiului Testament mărturisesc, sub inspiraţia Sfântului Duh, Cuvântul lui Dumnezeu în Legea Veche; iar scrierile Noului Testament mărturisesc sub inspiraţia Aceluiaşi Sfânt Duh, Cuvântul lui Dumnezeu adresat omenirii prin Iisus Hristos, Izbăvitorul. Deci, ceea ce uneşte Vechiul Testament de Noul Testament este persoana Mântuitorului, Care este piatra de încheiere din capul unghiului a edificiului Sfintei Scripturi.

---

[12] Nicolae, Mitropolitul Banatului, *Temeiurile învăţăturii ortodoxe,* Timişoara, 1981, p. 48.

[13] Pr. Atanasie Negoiţă, *Psalmii în cultul Vechiului Testament*, în Revista „Glasul Bisericii", nr. 11–12 (1965), p. 1015.

[14] Edmond Jacob*, Vechiul Testament***,** Editura Humanitas, Bucureşti, 1993, p. 73.

[15] Nicolae Neaga, *Profeţii mesianice în Vechiul Testament,* Editura Tipografiei Arhidiecezane, Sibiu, 1929, p. 134.

[16] Dr. Badea Cireşeanu, *Tezaurul Liturgic*, Editura Tipografia „Gutenberg" Joseph Gobi, Tom II – Studiu Liturgic General, Bucureşti 1911, p. 165.

[17] Pr. prof. dr. Dumitru Abrudan, diac. prof. dr. Emilian Corniţescu, *Arheologie biblică,* Editura IBMBOR, Bucureşti, 1994, p. 42.

Noul Testament – Hristos, modelul iconomiei depline prin Întrupare

Hristos S-a făcut „o a doua rădăcină a neamului omenesc”, cum spune Sfântul Chiril al Alexandriei, o rădăcină nouă care se menţine permanent nouă şi din care se poate înnoi continuu orice fiu al primului Adam, născându-se din Duhul celui de-al doilea Adam, şi rămânând mereu în unire cu El, sau revenind după orice cădere la legătura cu El ca la un izvor de împrospătare. Hristos este Noul Adam care nu se mai învecheşte, ci din Care lumea se înnoieşte continuu”.[18]

Oamenii fiind creaţi de Fiul lui Dumnezeu, sunt conduşi de El spre înfierea lor, adică spre deplina şi veşnică frăţie cu El. În acest sens, Fiul lui Dumnezeu a acceptat să se facă om, adică Mântuitorul S-a făcut frate cu noi în umanitate, adunând prin această iconomie întreaga creaţie şi istorie în ipostasul Său, pentru ca ele să primească un nou sens.[19]

Dumnezeu aşează legea înainte de a cădea omul, iconomia Logosului înomenit este redată ca fiind o ridicare a Legii Vechi, astfel, putem observa pedagogia lui Dumnezeu şi a Cuvântului Său, care prevăzând căderea omului au cugetat Întruparea Fiului Său pentru a readuce omul la unire cu El.

În altă ordine de idei, putem mărturisi că adevărata pedagogie se regăseşte în Întruparea Fiului lui Dumnezeu, care se identifică peste veacuri.

„Inima şi Sfânta Scriptură sunt zidite de Dumnezeu să fie într-o permanenţă şi strânsă legătură. Inima, însă, este locul în care îşi au rădăcina toate gândurile noastre. Din inimă răsar faptele bune, dar tot din inimă se sălăşluiesc şi faptele rele”.[20] Fiinţa umană e duplicitară, datorită păcatului care o scindează şi o sfâşie. Această alterare se răsfrânge şi asupra structurii sale spirituale. Ca urmare, inima are, în experienţa ascetică filocalică, şi o cămară de-a stânga, un caracter recesiv. Acesta este un „laborator de gânduri rele”[21], cum o numeşte Sfântul Maxim Mărturisitorul, inima şi mintea, întunecate de păcat, fac ca Însuşi Fiul lui Dumnezeu prin iconomia Sa să se pogoare pentru a le curăţi.

Deci, la plinirea vremii, Logosul Divin, Dumnezeu desăvârşit, a venit pe pământ, S-a întrupat, făcându-Se om desăvârşit, a luat asupra Sa plinătatea firii noastre, din Duhul Sfânt şi de la Fecioara Maria[22], curăţindu-ne de patimi prin mintea Dumnezeului-Tată, cel care rânduieşte iconomia, şi prin lucrarea Dumnezeului-Duhului Sfânt, cel care desăvârşeşte plinătatea lucrării rămânând în lume şi continuând lucrarea Fiului, care a arătat finalitatea iconomiei prin perspectiva învierii pe care omul a pierdut-o.

Consumare acestei libertăţi, pe care omul a avut-o în lume, atrage după sine vindecarea, reîmprospătarea acesteia prin venirea Fiului. Dacă omul l-ar iubi pe Dumnezeu, acesta nu ar umbla în întuneric, căci păcătoşii iubesc întunericul unde săvârşesc păcatul, ori Fiul Omului vine în lume să înlocuiască acest întuneric cu lumină.

Această lumină reprezintă Învierea Domnului nostru Iisus Hristos, de care depinde orice creştin în drumul parcurs spre mântuire.

Astfel, Noul Testament revelează punctul culminant prin jertfa Mântuitorului pe cruce, dar, mai ales, oferă oamenilor modelul desăvârşit al iconomiei depline prin Întruparea Fiului lui Dumnezeu.

Bibliografie

Cărţi biblice:

(2008). *Sfânta Scriptură*. Bucureşti: Editura Institutului Biblic şi de Misiune Ortodoxă.

(2003). *Mica Biblie*. Mehedinţi: Editura Parohiei Malovăţ.

Cărţi patristice:

1. Sf.. Maxim Mărturisitorul, *Răspunsuri către Talasie, Filocalie,* vol 3.
2. Sf. Ioan Gură de Aur,. (1994). Scrieri partea a treia. Omilii la Matei, Omilia a II-a, în *Părinţi şi Scriitori Bisericeşti,* vol 23, trad. de Pr. D. Fecioru. Bucureşti: Editura IBMBOR.

Cărţi specifice:

1. Abrudan, Pr. prof. dr., Dumitru şi Corniţescu, diac. prof. dr., Emilian. (1994). *Arheologie biblică*. Bucureşti: Editura IBMBOR.
2. Bălan, Mitropolitul Banatului, Nicolae. (1981). *Temeiurile învăţăturii ortodoxe*.Timişoara.
3. Bulacu, Pr., Mihail. (2009). *Pedagogia creştin-ortodoxă*. Constanţa: Editura Şcoala brâncovenească.

---

[18]Pr. prof. dr. Dumitru Stăniloae, *Învăţătura ortodoxă despre mântuire şi concluziile ce rezultă din ea pentru slujirea creştină în lume*, în Revista „Ortodoxia“, an XIV (1972), nr. 2, p. 202.

[19] Î.P.S. Prof. Univ. Dr. Irineu Popa, Arhiepiscopul Craiove şi Mitropolitul Olteniei, *Art. Cit.,* p. 23.

[20] Pr.Adrian Ivan, *Logos Parainetikos, Principii parenetice în omiliile la Matei şi în alte scrieri ale Sf. Ioan Gură de Aur,* Ed. Mitropoliei Olteniei, 2015, p. 170.

[21] Sf. Maxim Mărturisitorul, *Răspunsuri către Talasie,* Filocalie, vol 3, p. 69.

[22] Î.P.S. Prof. Univ. Dr. Irineu Popa, Arhiepiscopul Craiove şi Mitropolitul Olteniei, *Art. Cit.,* p. 11.

4. Cireşeanu, Dr., Badea. (1911). *Tezaurul Liturgic*, Editura Tipografia „Gutenberg" Joseph Gobi, Tom II – Studiu Liturgic General. Bucureşti.
5. Jacob, Edmond. (1993). *Vechiul Testament*. Bucureşti: Editura Humanitas.
6. Neaga,Nicolae. (1929). *Profeţii mesianice în Vechiul Testament.* Sibiu: Editura Tipografiei Arhidiecezane.
7. Ivan Pr. Adrian, Logos Parainetikos. (2015). *Principii parenetice în omiliile la Matei şi în alte scrieri ale Sf. Ioan Gură de Aur.* Craiova: Editura MitropoliaOlteniei.
8. Popescu, Pr. Prof., Simeon. (2008). *Explicarea evangheliilor duminicale şi ale sărbătorilor împărăteşti,* Ediţia a II-a. Bacău: Editura Bunavestire.

Reviste:

1. Băjău, Pr. Lect. Dr., Constantin, Sfânta Scriptură, ca mijloc de educaţie religioasă a creştinilor, după Sf. Ioan Gură de Aur, în Revista *Mitropolia Olteniei*, nr. 1-4/2006.
2. Micle, Arhim., Veniamin, Citirea şi interpretarea Sfintei Scripturi după omiliile Sf. Ioan Gură de Aur, în Revista *Ortodoxia*, nr. 2/1980.
3. Negoiţă, Pr., Atanasie, Psalmii în cultul Vechiului Testament, în Revista *Glasul Bisericii,* nr. 11–12 (1965).
4. Popa, Î.P.S. Prof. Univ. Dr., Irineu, Arhiepiscopul Craiove şi Mitropolitul Olteniei, Teologie şi iconomie în întruparea Fiului lui Dumnezeu, în Revista *Mitropolia Olteniei,* Anul LXI, Nr. 5-8, mai-august/2009.
5. Prelipcean, Pr. Prof., Vlad, Adaptarea divină la condiţiile firii omeneşti, în lucrarea inspiraţie divine, după învăţătura Sf. Ioan Hrisostom, în Revista *Studii Teologice*, nr. 7-8/1959.
6. Stăniloae, Pr. prof. dr. Dumitru, Învăţătura ortodoxă despre mântuire şi concluziile ce rezultă din ea pentru slujirea creştină în lume, în Revista *Ortodoxia,* an XIV (1972), nr. 2.

ISSN 2360 – 4603
ISSN-L 2360 – 4603